



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PPGLE
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

MÁRCIA SOARES DE ARRUDA LEITE

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um olhar reflexivo para
re(pensar) o desenvolvimento da oralidade em crianças
de quatro e cinco anos de idade

João Pessoa - PB
2014

MÁRCIA SOARES DE ARRUDA LEITE

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um olhar reflexivo para
re(pensar) o desenvolvimento da oralidade em crianças
de quatro e cinco anos de idade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção de título de mestre do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino.

Orientadora: Prof. Dr.^a Francisca Terezinha Oliveira Alves

L533c Leite, Márcia Soares de Arruda.
Currículo na educação infantil: um olhar reflexivo para re(pensar)
o desenvolvimento da oralidade em crianças de quatro e cinco anos
de idade / Márcia Soares de Arruda Leite –
João Pessoa, 2014.
184f. : il.
Orientadora: Francisca Terezinha Oliveira Alves
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA
1. Linguística. 2. Linguística e ensino. 3. Educação infantil.
4. Currículo. 5. Oralidade.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

MÁRCIA SOARES DE ARRUDA LEITE

**CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um olhar reflexivo para
re(pensar) o desenvolvimento da oralidade em crianças
de quatro e cinco anos de idade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino do
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba como
requisito para título de mestre do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino.

Aprovada em: 29/07/2014

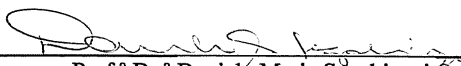
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Francisca Terezinha Oliveira Alves
MPLE/UFPB- Orientadora



Prof.ª Dr.ª Célia Regina Teixeira
MPLE/UFPB- Membro



Prof.ª Dr.ª Daniela Maria Segabinazi
CCHLA/UFPB- Membro

Dedico este trabalho a todos que acreditaram e me deram forças nesta caminhada, em especial, ao meu esposo, João Leite e as minhas filhas, Giovanna e Giulianna, pessoas sempre presentes, que me cercavam de incentivos e carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Pai Celestial, pela dádiva da vida, pela centelha divina que derramou sobre mim, iluminando e guiando meus passos para que pudesse chegar neste momento vitorioso.

Ao meu querido esposo, João Leite e as minhas queridas filhas, Giovanna e Giulianna, pela paciência que tiveram nos momentos em que estive ausente, pela alegria e compreensão dedicadas a mim e, principalmente, pelo simples fato de existirem.

Aos meus familiares, pelo apoio e pela força para prosseguir nesta caminhada.

À Professora, Dr.^a Francisca Terezinha Oliveira Alves, querida orientadora, pela confiança e pelas palavras sábias, acreditando no meu potencial e incentivando a realização deste trabalho, uma pessoa iluminada, um exemplo de vida.

Aos professores do mestrado, pessoas queridas e dedicadas, interlocutores e condutores de muitos ensinamentos, agradeço pelas valiosas contribuições, compartilhando experiências e trazendo momentos enriquecedores para minha vida profissional e pessoal.

Aos colegas de mestrado, pelas conversas, pelos momentos de troca de experiências, alegrias e preocupações. Foram momentos gratificantes.

Às professoras, diretora e especialistas participantes da pesquisa, sem as quais não seria possível a concretização do trabalho.

A todos que me auxiliaram direta e indiretamente na conquista desta etapa.

Sinceramente, muito obrigada!

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre para os mesmos lugares. É tempo da travessia e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Pessoa

RESUMO

Apresentamos neste trabalho um projeto de intervenção pedagógica, resultante de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB, cujo tema é: **CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: um olhar reflexivo para re(pensar) o desenvolvimento da oralidade em crianças de quatro e cinco anos de idade. Foi desenvolvido em uma instituição de ensino integral de Educação Infantil, sendo referência na rede pública do município de João Pessoa, atendendo, exclusivamente, crianças na idade preterida na pesquisa, iniciando em fevereiro e concluindo em setembro de 2013. Em seu corpus, há todo um delineamento do que foi desenvolvido na escola com doze professoras, incluindo a pesquisadora, através de um trabalho colaborativo, primordial para orientar e promover todos os momentos vivenciados durante sua execução. Este projeto teve como objetivos proporcionar estudos e reflexões sobre o currículo, em específico, o currículo da Educação Infantil, tendo como foco a oralidade, além de refletir e sensibilizar todas as participantes da importância de se vivenciar a oralidade diariamente no contexto escolar e compartilhar experiências através de oficinas didático-pedagógicas. Utilizamos, como metodologia, a pesquisa qualitativa de cunho colaborativo, evidenciando dados que foram refletidos e analisados num constante diálogo com os aportes teóricos e que são caminhos para uma re(construção) curricular na Educação Infantil, revelando a importância da formação continuada para nosso crescimento pessoal e profissional e anunciando possibilidades de efetivação das práticas das professoras, aliando a estas a alegria e o encanto de estar na instituição de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil - Currículo - Oralidade

ABSTRACT

In this paper we present a project of a pedagogical intervention which is a conclusion of a research for a Master's Degree in Linguistics and Teaching of UFPB. Its subject is: CURRICULUM IN CHILD EDUCATION: a reflective look for (re)thinking the development of orality in children from four to five years old. It was developed in one of the main full-time child education institutes of João Pessoa city, which works only with children in the target age of the research. The research started in February and ended in September 2013. In its structure we specify what was developed in the school with twelve teachers (including the researcher) by means of a collaborative project essential to guide and encourage all moments experienced during its execution. The objective of the project was to arrange studies and reflections about curriculum, specifically Child Education curriculum, focusing on orality, and to reflect and make the participants aware of the importance of experiencing orality daily in school, and sharing the knowledge in pedagogy workshops. We used a qualitative research approach in a collaborative way, highlighting data we analyzed in a constant dialogue with the theory, realizing they show ways for (re)constructing the Child Education curriculum, revealing the importance of continuous formation for our professional and personal growth, announcing possibilities of implementing teacher's practices, associating them to the joy and enchant of being in a Child Education Institute.

Key-words: Child Education – Curriculum - Orality

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB: Câmara de Educação Básica

CF: Constituição Federal

CNE: Conselho Nacional de Educação

CE: Câmara de Educação

CEP: Conselho de Ética e Pesquisa

COEDI: Coordenação de Educação Infantil

CP: Conselho Pleno

DCNEIS: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EI: Educação Infantil

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LM: Língua Materna

MEC: Ministério da Educação e da Cultura

PNE: Plano Nacional de Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

RCNEI: Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil

SEB: Secretaria de Educação Básica

SEDEC: Secretaria de Educação e Cultura

SEF: Secretaria de Educação Fundamental

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPB: Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1– ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA.....	14
1.1 A ESCOLHA DO OBJETO DA TEMÁTICA: O ENCANTAMENTO PELA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	15
1.2 A PESQUISA QUALITATIVA E SUA NATUREZA COLABORATIVA.....	16
1.3 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS.....	18
1.4 O GRUPO DE ESTUDO E A ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA.....	19
CAPÍTULO 2- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NORTEADORES DA PESQUISA.....	23
2.1 CONTEXTOS HISTÓRICOS QUE MARCARAM A INFÂNCIA.....	24
2.2 A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: MÚLTIPLAS CONQUISTAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	27
2.3 O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO SABERES SOBRE O PEDAGOGO.....	33
2.4 O CURSO DE PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL REFLEXIVO.....	36
2.5 UMA INSERÇÃO NA DIMENSIONALIDADE DO CURRÍCULO.....	38
2.5.1 As teorias tradicionais do currículo: o início de tudo.....	41
2.5.2 As teorias críticas do currículo: uma revolução no pensar em educação.....	43
2.5.3 As teorias pós-críticas do currículo: poder e conhecimento.....	45
2.6 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS NECESSÁRIOS A UMA RESSIGNIFICAÇÃO.....	47
2.6.1 A proposta curricular da Prefeitura Municipal de João Pessoa: algumas considerações.....	49
2.6.2 A proposta curricular da escola em lócus: um caminho desafiador.....	51
2.6.3 A proposta curricular da Educação Infantil à luz dos teóricos: saberes indispensáveis.....	52
2.6.4 O olhar da pesquisadora sobre o currículo: um currículo construído a partir da identidade das crianças e dos profissionais.....	55

2.7 A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FOCO DO OLHAR DA PESQUISADORA PARA O CURRÍCULO.....	56
2.7.1 A Sociolinguística: ciência indispensável para o ensino da oralidade.....	57
2.7.2 A importância dos gêneros orais para o ensino e desenvolvimento da oralidade.....	59
2.7.3 A oralidade e as diversas áreas do conhecimento.....	63
2.7.4 Novos sentidos para a oralidade na Educação Infantil.....	64
CAPÍTULO 3 - A LEITURA ANALÍTICA DOS DADOS.....	68
3.1 OS ESTUDOS SOBRE O CURRÍCULO, A ORALIDADE E AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS.....	69
3.1.1 Primeiro encontro - Mês de fevereiro - Dia 18/02/13.....	72
3.1.2 Segundo encontro - Mês de abril - Dia 13/04/13.....	84
3.1.3 Terceiro encontro - Mês de maio - Dia 07/05/13.....	89
3.1.4 Quarto encontro - Mês de julho - Dia 05/07/13.....	98
3.1.5 Quinto encontro - Mês de agosto - Dia 14/07/2013.....	104
3.1.6 Sexto encontro - Mês de setembro - Dia 13/09/13.....	110
3.2 A NARRATIVA DA PESQUISADORA SOBRE O MESTRADO PROFISSIONAL E A PRÁTICA REFLEXIVA.....	115
CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
4.1 O ATO DE CONCLUIR O QUE ESTÁ EM CONTÍNUO PROCESSO DE RE(CONSTRUÇÃO).....	119
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICES.....	131
ANEXOS.....	155

INTRODUÇÃO

O texto, aqui apresentado, traz embasamentos teóricos referentes ao projeto de pesquisa, desenvolvido numa escola integral de Educação Infantil, envolvendo o currículo, o currículo da Educação Infantil e, tendo como foco, o olhar para o desenvolvimento da oralidade em crianças de quatro a cinco anos de idade. Apresenta, em sua estrutura, todo o delineamento do que nos propusemos a desenvolver no projeto de intervenção, cujo tema é CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um olhar reflexivo para re(pensar) o desenvolvimento da oralidade em crianças de quatro e cinco anos de idade.

Logo, nossas escolhas, em analisar, refletir e proporcionar estudos nesta área, partiram de uma constante observação das práticas profissionais desenvolvidas na Educação Infantil e, através dessas observações, sentimos a necessidade de um olhar reflexivo para o tema, objetivando um re(pensar) do currículo desenvolvido nas escolas do município de João Pessoa/PB, para que este atenda às expectativas das crianças, levando em consideração sua história de vida, seus conhecimentos prévios e o entorno em que elas estão inseridas.

Diante dessa tessitura, as perspectivas, para o desenvolvimento de uma pesquisa nesta temática foram sendo ampliadas e com o Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, o que era apenas uma intenção, tornou-se realidade. Os estudos proporcionados durante o curso e a amplitude que estes estudos tiveram na área que pretendíamos desenvolver a pesquisa, possibilitaram também a ampliação do foco que se desejava pesquisar: a oralidade.

Assim, à luz de documentos legais que regulam a Educação Infantil nas escolas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB - Lei nº 9394/96 - das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil -DCNEIS- Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 e de autores com produção acadêmica na área de currículo e de oralidade como (SILVA, 2011), (MACEDO, 2010), (LOPES, 2011), (KRAMER, 2007), (LINS; DINIZ, 2012), (OLIVEIRA, 2005), (MARCUSCHI, 2007), (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), (MARTINS, 2009), entre outros, abordamos princípios importantes que foram discutidos e vivenciados na pesquisa, em que as profissionais estavam ao mesmo tempo interagindo, construindo e reconstruindo práticas curriculares comprometidas com as crianças, com a comunidade em que estas crianças estão inseridas e, conseqüentemente, com a sociedade local.

Utilizamos, como instrumentos para a coleta de dados e para análises, o questionário, a entrevista, os relatos de experiência e o diário de bordo. Diante destes instrumentos, pudemos

evidenciar importantes dados que foram analisados e que servirão para reflexões, encaminhamentos, interações na construção de um currículo para a Educação Infantil e promover o ensino e o desenvolvimento da oralidade em seu contexto.

Para o desenvolvimento da pesquisa e na expectativa de atender ao que se pretendia realizar no arcabouço do projeto de intervenção pedagógica, preocupamo-nos em encontrar uma escola de Educação Infantil que atendesse exclusivamente crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, que é a faixa correspondente na Educação Infantil à pré-escola e, com, isso atender a um número maior de profissionais, pois quanto mais propagado o conhecimento, melhor serão os resultados na prática.

As profissionais envolvidas na execução da pesquisa foram doze, incluindo a pesquisadora, por acreditarmos que partilhar e contribuir com conhecimentos da Educação Infantil, resultam em um trabalho significativo, com equidade e com qualidade para a área. As outras participantes foram: a diretora; a supervisora educacional; a orientadora educacional; três professoras titulares da sala da Pré-Escola I, atendendo crianças de quatro anos, pois uma turma é atendida por duas professoras, uma pela manhã e a outra à tarde. Duas professoras da Pré-Escola II, atendendo crianças de cinco anos e três professoras de disciplinas: Artes, Música e Educação Física, atendendo as quatro turmas, no turno da tarde. Em uma das turmas da Pré-Escola I, estuda uma criança com Autismo¹ e em uma das turmas da Pré-Escola II estuda uma criança com síndrome de Rett².

Tomando como referência o que desejávamos pesquisar, encaminhamo-nos por uma visão sociointeracionista, cujo objetivo geral foi proporcionar momentos de estudos e reflexões sobre o Currículo, em específico, o Currículo da Educação Infantil, utilizando diferentes procedimentos metodológicos para favorecer a prática pedagógica das profissionais, enfatizando, nesse processo, o desenvolvimento da oralidade das crianças de quatro e cinco anos de idade. E, pautadas neste objetivo maior, delineamos os objetivos específicos: refletir através de estudos e à luz da prática dos docentes o currículo

¹ Autismo: É um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), que afeta a criança, antes dos 3 anos, em três importantes áreas do desenvolvimento: comunicação, socialização e comportamento. NADAL, Paula. AUTISMO. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/na-duvida-autismo624077.shtml>. Acesso em: 14/mar/2013

² Síndrome Rett: É uma desordem do desenvolvimento neurológico, que na maioria das vezes ocorre no sexo feminino. Bebês com síndrome de Rett parecem crescer e desenvolver normalmente no começo, mas então param o desenvolvimento e até perdem habilidades. ABRE-TE. **Associação Brasileira de Síndrome de Rett**. Disponível em: http://www.abrete.org.br/sindrome_rett.php. Acesso em 14/ mar/ 2013.

desenvolvido na Educação Infantil e suas implicações no processo da aquisição da linguagem oral; sensibilizar os profissionais da Educação Infantil sobre a importância de vivenciar diariamente a oralidade no contexto escolar, de forma interdisciplinar e compartilhar experiências sobre o ensino e o desenvolvimento da oralidade através de oficinas didático-pedagógicas.

Para socializarmos todas estas perspectivas, que serviram de base para a execução do projeto de intervenção pedagógica, o texto, ora apresentado está dividido em quatro capítulos, assim definidos:

No primeiro capítulo, está descrita a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, os instrumentos para a coleta de dados, no qual discorremos sobre cada ponto, como também o grupo de estudo que participou do trabalho colaborativo e a escola em *lócus*.

No segundo capítulo, encontra-se o detalhamento do referencial teórico, em que dialogamos com a concepção de infância e de Educação Infantil, com a legislação para esta etapa, a formação do professor para a área, uma discussão sobre o currículo desde sua gênese até os dias atuais, o currículo da Educação Infantil segundo o olhar da legislação, da proposta da Prefeitura Municipal de João Pessoa, da escola em *lócus*, do olhar dos teóricos e do olhar da pesquisadora, em específico, o olhar para a oralidade, foco da pesquisa na área curricular.

No terceiro capítulo, está descrita toda análise dos dados, o que foi vivenciado nos seis encontros, os relatos das professoras diante de cada instrumento utilizado para a realização das reflexões sobre os encontros, o diálogo entre estes relatos e os aportes teóricos que serviram de referência para as análises e, também, a narrativa da pesquisadora sobre a importância do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino para a concretização desta pesquisa.

E, para concluir, narramos, no quarto capítulo, as considerações finais de um tema que está em contínuo processo de ressignificação, de re(construção) de sentidos: o currículo e a oralidade.

CAPÍTULO 1

A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

“Para compreender o ser humano em sua atividade é imprescindível entender em que condições materiais ele está agindo, quais são as questões concretas a que ele está respondendo; mas não basta conhecer o condicionamento objetivo da sua ação, é preciso entender o sentido das suas iniciativas, o movimento subjetivo que ele realiza”.

Konder

1.1 A ESCOLHA DO OBJETO DA TEMÁTICA: O ENCANTAMENTO PELA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para iniciarmos nosso diálogo sobre a metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, faz-se necessário contemplarmos, primeiramente, o motivo pelo qual existiu o direcionamento para esta área. Como o tema está, intrinsecamente, ligado à etapa em que atuamos, a Educação Infantil, na fase de quatro e cinco anos de idade, que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS, 2009), atende à Pré-Escola, a escolha por esta fase foi imediata.

A Educação Infantil é uma área apaixonante, conhecendo bem seu perfil há mais de cinco anos e num processo contínuo em busca de respostas para tantos questionamentos existentes nessa fase, por acreditarmos que este período é essencial para o desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos constitutivos e, por isso mesmo, precisa ter qualidade no ensino/aprendizagem para que ele seja justo e atenda às expectativas das crianças, dedicamo-nos a aprender/socializar os conhecimentos adquiridos na área com as profissionais envolvidas diretamente na pesquisa.

Compartilhar experiências e ampliar nossos olhares para o currículo da Educação Infantil, no que concerne ao desenvolvimento da oralidade, fez-nos escolher uma escola de ensino integral de Educação Infantil, que atendesse, especificamente, a crianças na idade de quatro e cinco anos, correspondendo aos anseios preteridos pela pesquisa. O termo empregado pela Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa (SEDEC), para denominar o tempo ofertado para as crianças estudarem nos dois horários, é “ensino integral.”

Acreditamos que a partir da ampliação dos nossos conhecimentos, podemos mudar a maneira de ver o currículo, revendo valores, crenças, reconstruindo, diariamente, nosso fazer pedagógico, de maneira que possamos agir e ter habilidade para lidar com a diversidade presente no cotidiano escolar e com o novo que surge a cada dia e, assim, poder ajudar, de maneira consciente, os anseios que a Educação Infantil apresenta.

Os avanços acontecem através de um olhar reflexivo dos profissionais, na integração entre estes profissionais e a escola, trabalhando com uma visão holística do sujeito, comprometidos com um fazer pedagógico significativo e, pautados em situações sociocomunicativas concretas, ou seja, que estas situações sociocomunicativas tenham uma função social, dentro do contexto em que as crianças estão inseridas, colocando esta vivência, primeiramente, no seu dia a dia, pois só é vivenciando, utilizando no seu contexto, que os profissionais poderão vivenciar com os alunos.

1.2 A PESQUISA QUALITATIVA E SUA NATUREZA COLABORATIVA

A investigação de qualquer fenômeno exige que seja adotada uma metodologia adequada ao objeto que se deseja pesquisar. Dada à relevância do tema, faz-se necessário um estudo minucioso e contínuo, que envolva não só uma pesquisa bibliográfica e documental, mas também reflexões a partir e sobre as nossas práticas.

Nesse sentido, proporcionar às participantes estudos e reflexões sobre o currículo, em específico, o currículo da Educação Infantil na faixa etária de quatro e cinco anos de idade e enfocando o desenvolvimento da oralidade neste contexto, é imprescindível.

É a partir dos estudos e reflexões que as profissionais da Educação Infantil podem ressignificar o currículo desenvolvido na escola e, com isso, torná-lo um instrumento dinâmico e participativo. Para a concretização da pesquisa e contemplando o que se pretendia investigar, a pesquisa desenvolvida foi de abordagem qualitativa e de natureza colaborativa.

De acordo com Minayo (2012, p.21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Portanto, dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e indireto do pesquisador com a situação do objeto de estudo, ainda para a autora, a pesquisa qualitativa se preocupa com o que não pode ou não deveria ser quantificado, os dados são coletados pela observação, descrição e gravação.

Segundo Godoy (1995), a Pesquisa Social tem afirmado que a pesquisa qualitativa surgida, inicialmente nas áreas da Antropologia e da Sociologia, ganhou espaço na área da educação nas últimas décadas. Conforme a visão de Godoy (1995a, p.62), há um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, a saber:

- a) O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- b) O caráter descritivo;
- c) O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida como preocupação do investigador;
- d) O enfoque indutivo.

Sendo a pesquisa de natureza colaborativa, de acordo com Gitlin (1990), por entender que a mesma supõe a contribuição dos professores práticos no processo de investigação de um objeto de pesquisa, ela tem como consequência a colaboração que coloca o pesquisador em

situação de construção com os práticos, portanto, pode ser vista como uma atividade de pesquisa e de formação.

Autores como Cole (1989), Cole e Knowlwa (1993), afirmam que esses docentes tornam-se, em um momento ou outro da pesquisa, em “co-construtores” do conhecimento a ser produzido, ligado ao objeto a ser investigado.

Conforme Giddens (1987, p.2), a perspectiva colaborativa se baseia:

- a) Na compreensão que os práticos, em interação com o pesquisador, constroem a partir da exploração, em contexto real, de um aspecto que se refere a suas práticas profissionais;
- b) No agir do docente, a quem é entregue a responsabilidade de criar, nas salas de aula, as condições necessárias para a aprendizagem;
- c) Na capacidade de qualquer ator social exercer um certo controle reflexivo sobre o seu meio imediato.

De acordo com Hammond-Kaarremaa (2002), a colaboração implica a distribuição e o compartilhamento da liderança, dos recursos, dos riscos, do controle e dos resultados. Dessa forma, o trabalho colaborativo é uma atividade coordenada e compartilhada por acreditarmos que pesquisar, colaborativamente, implica realizar um trabalho em conjunto.

Para tanto, cada contribuição desses autores com relação às perspectivas apresentadas permeou todo o processo realizado no desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica, pois, em cada etapa realizada, as contribuições das profissionais da escola em lócus foram embasadas nestes diálogos dos autores citados, servindo para a proposição do cronograma a ser desenvolvido, no qual delineamos todos os momentos vivenciados e a cada retomada refletíamos sobre o que foi realizado e, desta forma, complementávamos o que vivenciaríamos no próximo encontro.

Dentro deste contexto, incluímos os vídeos apresentados, os textos partilhados, as atividades lúdicas com o grupo, as oficinas didático-pedagógicas, enfocando a oralidade a partir das práticas de todas as pessoas envolvidas, com as quais construímos um trabalho, coletivamente, partindo da realidade que elas vivenciavam e vislumbrando outros olhares, ampliando os conhecimentos e até proporcionando mudanças significativas com relação às práticas curriculares desenvolvidas.

Diante disso, todas as profissionais foram participantes ativas e seus conhecimentos prévios, seu contexto social, histórico e cultural foram considerados, o que tornou o projeto colaborativo e cada uma assumindo sua contribuição para que ele se efetivasse.

1.3 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

Para a concretização da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, e que servirão para análises e reflexões foram questionários, entrevistas, relatos de experiências e registros no diário de bordo. A seguir, estão todos os instrumentos e a finalidade de cada um na pesquisa.

1. Questionário: o questionário é um dos instrumentos de pesquisa mais utilizados, pois subsidia com informações mais gerais ou detalhadas a respeito do objeto de estudo e proporciona aos entrevistados reflexões sobre as questões. De acordo com Gil (2008), o questionário é um instrumento, que oferece grande vantagem em sua aplicação, pois possibilita às pessoas participantes da amostra a não ficarem expostas à influência de opiniões e ponto de vista pessoal do entrevistador, mas terem a condição de se posicionarem de forma clara, precisa.

Utilizamos o questionário no primeiro encontro para conhecer as professoras, saber sobre seus conhecimentos diante do tema, sua prática pedagógica na Educação Infantil e, a partir dele, realizar a proposição do cronograma. Também o utilizamos em mais dois encontros para ter um retorno do que foi vivenciado e acrescentarmos as contribuições para o encontro seguinte.

2. Entrevista: a entrevista é uma forma privilegiada de interação social; segundo Kramer (2007), as entrevistas individuais e coletivas oferecem diferentes condições de produção de discurso e favorecem que cada um (pesquisador e pesquisado) tenha um diferente lugar e diferente ponto de vista.

Durante a vivência do projeto, as entrevistas foram utilizadas para socializarmos o que vivenciamos sobre o currículo da Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; para saber a opinião das participantes sobre a importância de se ter partilhado e aprofundado os estudos sobre esses temas, elas contribuíram individual e coletivamente para a socialização do que foi abordado, ampliando, desta forma, os conhecimentos que já tinham sobre estes documentos e sua importância para o desenvolvimento da oralidade.

3. Relatos de experiências: os relatos de experiências foram utilizados para conhecermos um pouco mais das práticas curriculares das profissionais no que concerne ao trabalho desenvolvido por elas, envolvendo a oralidade. O uso dos relatos serve para reconstruir a prática, a partir do compartilhamento das experiências das participantes. Foi

realizado em duplas, enriquecendo o trabalho que elas já realizavam, promovendo uma reflexão grupal.

4. Registros no diário de bordo: o diário de bordo é um espaço de acompanhamento de cada encontro e registro de todo o processo de vivência, antes, durante e depois dos estudos. Zabalza (2004), afirma que o diário é um procedimento de pesquisa muito rico na formação de professores.

A utilização do diário de bordo, como instrumento de pesquisa, é extremamente valioso, por constituir-se em um recurso de reflexão nas vivências de grupo de estudo de pesquisas. Ele foi utilizado pela pesquisadora para registrar cada encontro realizado, cada etapa vivenciada, o que foi exposto pelas professoras, o que não foi dito, mas foi observado em atitudes e ações, proporcionando em cada encontro um novo olhar e novas perspectivas para o próximo trabalho.

Os dados coletados foram analisados qualitativamente, com uma visão do conjunto e através da interpretação dos relatos das professoras, de acordo com o ponto de vista de cada uma, da sua subjetividade. Refletimos e fizemos inferências em cima do processo realizado e não, dos resultados. Isto refletiu o mais próximo possível da realidade que pretendíamos investigar, construindo sentidos no diálogo com os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa.

1.4 O GRUPO DE ESTUDO E A ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA

Trabalhar com um grupo de pessoas, que tem, em comum, a alegria e a satisfação de estar com crianças na idade de quatro e cinco anos, que é a fase da pré-escola na Educação Infantil e, por isso mesmo, realizar um trabalho em conjunto, no qual todos estivessem engajados diretamente com a área, foi desafiante; já que as escolas, que atendem a esta etapa, também têm o Ensino Fundamental ou, então, as crianças estão na creche.

Assim, encontrar uma escola que atendesse só à pré-escola iniciou-se com uma pesquisa na Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa - SEDEC- para saber qual escola do município de João Pessoa atendia só na faixa etária preterida pela pesquisa, obtivemos o nome de duas escolas e a escolhida foi esta, que realizamos a pesquisa, localizada no Bairro dos Ipês.

Diante deste pensamento, propusemo-nos a desenvolver os estudos, não só com as professoras de sala de aula, mas também com a diretora, as especialistas que têm na escola: supervisora e orientadora, pois acreditamos que estas também são professoras e estão

ativamente em contato com as crianças, além das professoras dos componentes curriculares: Artes, Educação Física e Música. E, neste contexto, a pesquisadora está inserida por acreditar que todos somos aprendizes, temos a oportunidade de desenvolver e partilhar habilidades, favorecendo nossas competências com o propósito de somar conhecimentos através das trocas de experiências que os estudos proporcionam.

Acreditamos que na Educação Infantil isso se faz fundamental para que todos os profissionais, que estão diretamente ligados a este processo, conheçam, vivenciem esta prática, e assim, proporcionem um trabalho com equidade e de qualidade. Ao todo, foram doze professoras, que participaram da pesquisa, todas elas têm formação superior, como mostra o quadro a seguir:

QUADRO DEMONSTRATIVO DA FORMAÇÃO DAS PROFISSIONAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA

PROFISSIONAIS	FORMAÇÃO ACADÊMICA
Pré-Escola I - A	Licenciatura em Pedagogia - Habilitação em Supervisão Escolar
Pré-Escola I - A	Licenciatura em Pedagogia- Habilitação em Supervisão Escolar e Psicologia Infantil e Educacional
Pré-Escola I - B	Licenciatura em Pedagogia - Habilitação em Supervisão Escolar
Pré-Escola II - A	Licenciatura em Pedagogia - Habilitação em Supervisão Escolar
Pré-Escola II - B	Licenciatura em Pedagogia – Habilitação em Supervisão Escolar
Artes	Licenciatura em Artes Visuais
Educação Física	Licenciatura em Educação Física
Música	Bacharel em Oboé
A Supervisora	Licenciatura em Pedagogia- Habilitação em Supervisão Escolar
A Orientadora	Licenciatura em Pedagogia- Habilitação em Orientação Escolar
A Diretora	Licenciatura em Pedagogia- Habilitação em Supervisão Escolar e Especialização em Linguística e Ensino
A Pesquisadora	Licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar e Especialização em Psicopedagogia

Fonte: Dados coletados através de questionário 1, aplicado na instituição foco da pesquisa, nos dias 18 e 19 de fevereiro de 2013. (Apêndice A).

A referida escola, onde a pesquisa foi desenvolvida, possui quatro salas de aula de Educação Infantil, 2 salas, atendendo à Pré- Escola I e 2 salas atendendo à Pré-Escola II, em cada sala, estudam 25 crianças, possui também 1 sala de leitura e vídeo, 1 brinquedoteca, 1 laboratório de informática, 1 sala da direção, 1 sala de especialistas (supervisor e orientador), 1 sala para a secretaria e para as professoras, 1 sanitário para funcionários, 2 sanitários, (1 para as meninas e 1 para os meninos, todos com chuveiro), 1 arquivo, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 área de serviço, 1 área interna coberta para aulas extras sala e apresentações, 1 espaço ao ar livre utilizado para brincadeiras, jardim e estacionamento.

De acordo com a direção da escola, trabalham, ao todo, 32 profissionais e tem 100 alunos matriculados no total. A escola funciona nos dois horários, iniciando suas atividades às 7:00 horas e todo o pessoal de apoio que trabalha no turno da manhã e no turno da tarde, atende às crianças, realizando um trabalho em conjunto para garantir um atendimento de qualidade no período em que as crianças permanecem na escola para o almoço e o repouso.

As professoras das quatro salas da pré-escola não ficam na escola no horário em que as crianças almoçam e repousam, as crianças ficam sob a responsabilidade da direção, das monitoras e do pessoal de apoio e, para que elas tenham toda assistência necessária, a equipe se dedica e tem toda uma organização para proporcionar um bem estar a todas, antes do início das atividades, no período da tarde, que começam às 13:00 horas e são concluídas às 16:00 horas.

No período da tarde, as crianças têm aula com as professoras dos componentes curriculares de Música, Artes e Educação Física, são duas aulas de cada componente por semana, com 45 minutos cada uma. No horário em que estas professoras estão com as turmas, as professoras de sala de aula se reúnem para planejar, conversam com a coordenação sobre o desenvolvimento das crianças e organizam atividades para o outro dia.

CAPÍTULO 2

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NORTEADORES DA PESQUISA

“Todo conhecimento deve conter um mínimo de consenso, com os antigos padrões de tapetes ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetos em série fabricados”.

Walter Benjamin

Neste capítulo, apresentamos a história da infância, a legislação vigente para a Educação Infantil, enfocando o contexto histórico no qual as mudanças ocorreram, o profissional que atua na área e sua formação em Pedagogia, passando pela dimensionalidade do currículo, pelas teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas, até chegarmos à oralidade, trazendo contribuições imprescindíveis para compreender esta etapa tão singular, que é a Educação Infantil.

2.1 CONTEXTOS HISTÓRICOS QUE MARCARAM A INFÂNCIA

Relembrar os antecedentes históricos da infância é fazer ecoar a voz ou as vozes de diversos documentos, em determinadas épocas da nossa história. A partir de testemunhos de adultos, temos uma indicação de que a infância não acontecia da mesma forma por todas as crianças e as histórias se diversificam de acordo com as experiências de cada época.

De acordo com pesquisador francês Philippe Ariès (1981), a criança era vista como um ser incompleto, que limitava-se a sua própria condição de criança para a época, isso ainda na época medieval, que vai do século V ao século XV, pois para as famílias desse período, as crianças não tinham espaço nem vez, não tinham o direito de falar, de expressar seus sentimentos, agindo como uma cópia de um adulto, ou seja, não existia a contemplação de infância e o grau de mortalidade infantil era muito alto, isso se propagou por muitos anos, reforçando a ideia de desvalorização da vida infantil.

Ao longo da história foi se constituindo uma forma de conceber a criança e, por conseguinte, a infância. Ainda, segundo Ariès (1981), a noção de infância, como a que conhecemos hoje, surgiu com a chegada da Modernidade, no século XVI, a infância começa a ser percebida e a ter centralidade na família, a preocupação com a educação começa a ter outro olhar, surgindo pesquisas no campo da História, da Sociologia, da Filosofia, da Psicologia, da Antropologia, entre outras ciências.

Kuhlmann Jr, (2000), em sua obra *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*, referenciada por Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon, além de Jacques Gélis, apresenta outro olhar sobre a infância e não concordava que a infância era uma invenção da Modernidade. Segundo o autor, há novas reinterpretações em suas pesquisas procurando a infância em períodos anteriores. Esses autores consideram que a percepção da infância pelos adultos existia em idades mais remotas, ou seja, havia a preocupação com o contexto em que a criança estava inserida e isto se observava na educação, na religião, nos cuidados com o seu corpo, com sua alimentação, enfim, com uma época de aprendizagens e brinquedos

apropriados à criança, porém, não era tão difundida porque se referia à criança mais desfavorecida economicamente.

Diante dessa dicotomia, é possível encontrar um ponto em comum nestas duas visões de criança apresentadas pelos autores: o avanço dos estudos sobre a infância, estabelecendo novos modelos de família, religião e educação, dando-se maior importância à educação da criança, pois ela seria a grande responsável pela formação do novo cidadão.

Com a Revolução Industrial, no século XVII, conforme Arce (2007), novas concepções de infância surgiram na Europa com autores como: Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852), eles foram precursores de uma educação direcionada às crianças em idade pré-escolar.

Esses três autores desenvolveram papel de fundamental importância para o conhecimento e a compreensão da criança enquanto ser humano em seus aspectos psicológicos, afetivos e cognitivos. Daí, a importância de uma educação pautada na liberdade das crianças, preservando sua inocência e lhes assegurando o direito de brincar e viver sua infância.

Percebe-se, no exposto, o quanto esses autores tiveram um papel relevante para a Educação Infantil, ao revolucionarem a visão de infância da sua época, apresentando àquela sociedade uma criança que precisa ter a infância respeitada e valorizada como uma importante etapa para o seu desenvolvimento futuro.

A partir dessas premissas podemos ver a criança como um ser que está no mundo, que vive o agora, que tem direitos e deveres, isso vem se constituindo ao longo do tempo através dos contextos histórico, social e cultural que permearam e permeiam sua existência, no qual ela passou de reprodutora do que percebia em sua volta para ser construtora ativa do que produz.

O aparecimento da infância no Brasil se deu sob as bases da herança dos precursores europeus, que inauguraram uma tradição na forma de pensar e apresentar proposições para a educação da criança nos jardins de infância. O modelo minuciosamente proposto por Froebel (1782-1852), orientou muitas das experiências pioneiras no Brasil, a exemplo do Jardim de Infância Caetano de Campos, tal como mostra o recente estudo de Kuhlmann Jr. e Barbosa. (In: KUHLMANN JR., 2000). Modelos como o de Montessori (1870-1952) e Decroly (1871-1932) também integraram grande parte das práticas que proliferaram entre nós com o aparecimento das pré-escolas nos âmbitos públicos e privados, isso já nos anos de 1960.

Nesse período, o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade em instituições públicas, privadas e filantrópicas era realizado em caráter de assistencialismo, tendo como

prioridade o cuidar. A educação assistencialista, segundo Kuhlmann Jr. (2000), promovia uma pedagogia da submissão e as instituições de Educação Infantil tiveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo às crianças de zero a seis anos e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, sem nenhum contato direto com a área educacional.

Desde então, as instituições de Educação Infantil eram propostas como meio agregador da família para amenizar os conflitos sociais e por meio delas favorecer a autonomia das mulheres, o direito ao trabalho e a luta pela pré-escola pública, democrática e popular, ao mesmo tempo em que buscavam uma transformação social, histórica e cultural (KUHLMANN JR., 2000).

A Educação Infantil caracterizada por propostas pedagógicas que levam em consideração todos os aspectos constitutivos da criança: o social, o linguístico, o físico, o cognitivo, o afetivo, o histórico, o cultural, o psicológico e também as suas relações intrapessoais e interpessoais, nas quais as interações e o brincar devem permear todo esse período, percebe que o cuidar e o educar são indissociáveis.

Essa percepção só veio fazer parte desta etapa no fim do século XX, quando a Educação Infantil passou por transformações significativas, já que durante muito tempo se discutiu essa dualidade - cuidar e brincar - como se uma fase demandasse mais cuidados e outra, mais educação. As pesquisas no campo educacional mostraram, entretanto, que essa era uma falsa dualidade e que as duas características estão presentes na Educação Infantil.

Considerando as condições atuais em que a Educação Infantil se constitui, em pleno século XXI, como um grupo geracional, permanente na sua estrutura, definida pela posição relativa frente aos adultos, mutável na condição de existência e em transformação permanente, a infância é, com efeito, uma categoria marcada por profundas desigualdades sociais, não se pode ignorar a profunda heterogeneidade que marca as possibilidades de vida das crianças de meios sociais distintos.

Diante disso, assumir essa heterogeneidade e constituir os estudos da Educação Infantil a partir dessa realidade, no quadro da globalização, constitui-se em um programa com profundas implicações no conhecimento da infância, na construção de políticas públicas voltadas para essa etapa e de reflexões pedagógicas, pois as reflexões envolvem relacionar-se com os outros, ouvi-los e ser ouvido.

Devemos conceber, então, a infância não apenas como etapa, fase da vida, mas também como a dimensão da experiência, uma forma de viver, de ser, de estar no mundo e

com o mundo. A infância não é apenas uma etapa do desenvolvimento humano, é a intensidade da duração, expressando a forma como cada um experiencia a vida.

2.2 A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: MÚLTIPLAS CONQUISTAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica e, portanto, com a mesma importância das outras etapas (Ensino Fundamental e Ensino Médio), merecedora de atenção da legislação brasileira, tem sofrido mudanças essenciais para o seu desenvolvimento, alcançando, nas duas últimas décadas, inquestionáveis avanços no plano legal.

Os entendimentos legais de que a Educação Infantil é parte integrante do desenvolvimento da criança, fez acontecer mudanças tão profícuas nas sociedades capitalistas e com isso, reflexões, sobre tudo, no modo de ver a criança, surgindo assim novos discursos sobre a educação no Brasil, reconhecendo as crianças de quatro e seis³ anos de idade como sujeitos de direitos e deveres.

A Constituição da República Federativa do Brasil, aprovada em 05 de outubro de 1988, foi a primeira no país a afirmar o direito das crianças à Educação Infantil em creches e pré-escolas, de zero até seis³ anos de idade e o dever do Estado de assegurar as vagas.

No seu artigo 205, a Constituição preconiza que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art.205).

E em consonância com o que diz o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, o artigo 208 exprime que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:
Inciso I: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita todos os

³ A lei nº 11.274/06 alterou o texto Constitucional. A faixa etária correspondente à Educação Infantil passou a ser de 0 a 5 anos.

que a ela não tiveram acesso na idade própria; Com redação determinada pela Emenda Constitucional nº 59/2009.

Inciso IV: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. Com redação determinada pela Emenda Constitucional nº 53/2006. (BRASIL, 1988, Art.208).

O processo da globalização também influencia as crianças da Educação Infantil no que concerne à difusão universal dos seus direitos, apesar das implicações entre as contradições no que está no papel e no que é praticado. Essa difusão, dos seus direitos, constitui um impulso essencialmente generoso e exprime uma concepção de criança, que é profundamente renovada: a da criança cidadã, competente e participativa. Comungamos com esse pensamento de Kramer (2007, p.13), que complementa bem essa caracterização:

[...] as crianças são encaradas como pequenos cidadãos e cidadãs, e o trabalho escolar é entendido como o que deve garantir o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e formar, simultaneamente, indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo. (KRAMER, 2007, p.13).

Diante da realidade da Educação Infantil, dos novos paradigmas educacionais e da urgência das mudanças, tornam-se essenciais ações e reflexões amplas e profundas como subsídios para avançar nas práticas cotidianas, para que melhor se entenda como se processa esta etapa, pois a Educação Infantil dá inúmeros sinais da urgência de olhar para a situação atual e refletir possíveis rumos políticos, sociais e educacionais, vendo a criança na sua integralidade, sem divisibilidade.

Kramer (2007, p.21), afirma que “a atividade infantil é global e indivisível” e acrescentamos mais, nós é que a dividimos, criando momentos para tudo e a criança não é fragmentada, ela tem subjetividade que é construída nas interações consigo mesma e com o outro e o que nós, profissionais da Educação Infantil, temos que fazer é auxiliá-la na construção dessa subjetividade.

Tendo tais dimensões do contexto em que se insere a Educação Infantil, o estudo não termina, há uma grande preocupação de pesquisadores, estudiosos e teóricos em desvendar os caminhos da Educação Infantil, com todas as suas implicações, considerando as mudanças tão pertinentes, que têm acontecido nas sociedades capitalistas, refletindo sobretudo no modo de ver esta etapa na escola.

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEIS (2009, p.12), pontuam que a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.12).

Esta conquista na legislação para a Educação Infantil, que reconheceu as crianças como cidadãos de direitos e deveres, é uma conquista que veio com a Constituição Federal de 1988, e foi reiterada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990); fruto de imensa mobilização nacional, na qual a Educação Infantil foi reconhecida como um direito da população, pois o Movimento Nacional Criança e Constituinte obteve alguns avanços, obrigando a União a proporcionar sua oferta, devendo esta ser contemplada nos orçamentos do Ministério da Educação e Cultura e das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

Foi no ano de 1993, que o Ministério da Educação e Cultura delineou pela primeira vez, uma Política Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/COEDI, 1993), propondo diretrizes norteadoras de propostas pedagógicas, voltadas ao desenvolvimento da criança, às interações entre as crianças, à autoestima e à identidade, ao respeito à diversidade de expressões culturais, ao brincar, como modo privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, e o trabalho cooperativo.

Em decorrência disso, no ano de 1994, o Ministério da Educação centralizou suas discussões na área da Educação Infantil durante a elaboração do Plano Nacional de Educação, que previa, entre outras medidas, a universalização do atendimento a crianças de zero a seis anos de idade, estabelecendo metas decenais, que iam do período de 2001-2010, para que no final do período de sua vigência, a oferta da Educação Infantil alcançasse 50% das crianças de zero a três anos e 80% das crianças de quatro e cinco anos.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, obtivemos grandes avanços. Esta etapa passou a ter a mesma importância do Ensino Fundamental e Médio, e, no seu artigo 11, inciso V, a lei deixa claro que os municípios incumbir-se-ão de “oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas”.

Tendo sido reconhecido o direito das crianças à Educação Infantil e avançando no estabelecimento das prerrogativas da criança à educação, propiciando o seu desenvolvimento nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, art.29), outras questões mantiveram-se como propósitos da área e foram sendo consolidadas aos poucos.

A inserção da Educação Infantil na Educação Básica, como sua primeira etapa, é o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade. Isto se confirma no Artigo 22, da LDB, Lei nº 9.394/96, o qual exprime que: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”.

Em 1998, em meio a intensos debates, foi publicado o documento intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Este material, apresentado em três volumes, com o objetivo de discutir a Educação Infantil e investir em políticas públicas, que viabilizassem uma Educação de qualidade, configurou-se como um documento contendo recomendações para as práticas pedagógicas na área, orientando os profissionais nesta etapa.

O RCNEI é um dos documentos mais conhecidos na Educação Infantil e deve ser utilizado de acordo com a vivência das crianças, ou seja, ser um documento flexível e suas orientações devem ser seguidas levando em consideração a inserção na realidade da criança, seu conhecimento cultural, histórico e social. Toda escola deve ter este documento, que serve de subsídios para as práticas curriculares das professoras.

Em 2001, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE), que vigorou até 2010 e perdeu sua validade há mais de três anos. O novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), cuja linha de organização era o Projeto de Lei nº 8.530, que vinha tramitando nesse mesmo período no Congresso Nacional, foi aprovado no dia 04 de junho de 2014 e sancionado pela Presidência República no dia 25 deste mesmo mês.

Aprovado, sancionado e, já entrando em vigor, na forma de lei, (Lei nº 13.005/14), o Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), com base em amplas análises do sistema educacional brasileiro e de contribuições recebidas de educadores, estabeleceu dez diretrizes e vinte metas para serem cumpridas no espaço de dez anos. Com isto, os projetos dos Estados e Municípios precisam estar em consonância com essas diretrizes e metas que o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) estabelece.

De acordo com o MEC, ao Brasil cabem duas preocupações: “Elevar a qualidade da educação, como buscam os países desenvolvidos e, ainda elevar a frequência à escola, com universalização ao atendimento de 4 aos 17 anos”. Portanto, a sociedade deve estar atenta para que, em conjunto com a União, Estados e Municípios, cumpra-se o que está estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020).

Retomando os avanços na Educação Infantil, o Conselho Nacional de Educação (CNE), já havia instituído as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS, Resolução CEB, nº 1 de 7 de abril de 1999) e, com força de Lei, as Diretrizes elaboradas, naquele momento tiveram o mérito de consolidar a discussão em torno da importância da qualidade da Educação Infantil, essas diretrizes foram reformuladas com a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Atualmente, são as DCNEIS os documentos oficiais que orientam as Propostas Curriculares das instituições da Educação Infantil em consonância com a LDB, Lei nº 9394/96, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, além da Proposta Curricular de cada Município e da Proposta Curricular de cada escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas na área, com elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. Assim, a identidade da Educação Infantil é definida na página 12, destas DCNEIS (2009), como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, p.12).

Segundo as DCNEIS (2009, p.15), “[...] é obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam quatro ou cinco anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula”. Constatamos então que, desde 2009, existe a obrigatoriedade de matricular as crianças a partir de quatro anos na pré-escola, porém essa obrigatoriedade não era contemplada na lei maior, na LDB, Lei nº 9396/94, o que facultava aos pais e órgãos públicos essa matrícula.

Observando essa discordância entre a LDB e as DCNEIS, e sentindo a necessidade das crianças estarem num ambiente acolhedor, que favoreça sua sociabilidade, proporcionando momentos significativos de aprendizagem, em 04 de abril de 2013, quatro anos mais tarde, a presidência da República sanciona a Lei nº 12.796, que ajusta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, à emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009, que tornou obrigatória a oferta gratuita de Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade e o dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças a partir dessa idade.

A Lei nº 12.796/13 também estabelece que a Educação Infantil contemplará crianças de quatro e cinco anos na pré-escola e será organizada com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por no mínimo 200 dias letivos. O atendimento à criança deve ser, no mínimo, de quatro horas diárias para o turno parcial e de sete horas para a jornada integral e garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental, como, por exemplo, a sistematização de conteúdos curriculares.

Diante dessas atualizações, a primeira meta do Plano Nacional de Educação (PNE) para esta década (2011-2020) é universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos de idade e ampliar até 2020 a oferta de Educação Infantil, de forma a atender a 50% da população de até três anos de idade. Diante das expectativas que temos para ter uma Educação Infantil com qualidade, equidade e humanizadora, estamos caminhando em busca dessas condições.

De acordo com o Artigo 11, inciso V, da LDB, Lei nº 9394/96, a responsabilidade prioritária de oferta e gestão da Educação Infantil é dos Municípios, cabe a cada um dos Municípios brasileiros a formulação e execução de suas políticas e propostas pedagógicas. Porém, quando a lei afirma que a Educação Infantil é de competência do município não isenta de responsabilidade às esferas federal e estadual. A Constituição da República Federativa do Brasil define a competência dos Municípios com o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, sendo que:

A União [...] exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 1988, art. 211, parágrafo 1º).

O Censo da Educação Básica 2012 informa que o número de matrículas na Educação Básica, na pré-escola, na idade de quatro e cinco anos no Brasil foi de 5.155.408. Em recentes dados do Censo Escolar, de 20 de setembro de 2013, a Educação Infantil foi a única etapa com aumento de matrículas na Educação Básica em relação ao ano anterior. Em 2012, eram 5,1 milhões de alunos matriculados na creche e pré-escola e, em 2013, as matrículas passaram para 5,3 milhões de estudantes. Como observamos na Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, na qual a Educação Infantil passou a ser obrigatória nas escolas a partir dos quatro anos de idade, os municípios têm que atender a esta demanda até 2016.

Diante do exposto, há um desafio para os próximos gestores municipais, pois os dados que disponibilizados são preocupantes. Ainda temos no Brasil cerca de 1 milhão de crianças de quatro e cinco anos que estão fora da escola, dados do MEC, 2013, isso significa que temos muito que realizar para avançar na Educação Infantil e oferecer qualidade no atendimento, cientes da importância de um ensino-aprendizagem, pautado no contexto em que está a criança, respeitando sua diversidade e contemplando o que preconiza a legislação.

Para que se tenha uma educação contemplando os aspectos acima relacionados, é necessário ter um profissional que atenda às especificidades desta etapa e tenha uma formação em Pedagogia, essencial para o trabalho na pré-escola, já que este é o único curso superior que prepara profissionais para ensinar na Educação Infantil.

2.3 O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO SABERES SOBRE O PEDAGOGO

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente.” (RCNEI, 2002, v.1, p.41). Ser polivalente, de acordo com nossas convicções, significa que o professor tem que trabalhar com a diversidade que a Educação Infantil requer e ter os conhecimentos específicos provenientes de diversas áreas, demandando reflexões constantes com todos os que trabalham na escola, buscando, desta forma, ampliar estes conhecimentos e refletir sobre suas práticas.

Sabemos que o trabalho pedagógico e o brincar, nesta etapa, requerem o desenvolvimento de atividades que englobem o educar e o cuidar, que são indissociáveis. Neste sentido, há uma variedade de saberes que os professores necessitam articular em suas práticas, considerando a fase de desenvolvimento e a livre-expressão das crianças, como também as diversas linguagens: oral e escrita; matemática; artística; corporal; musical,

temporal e espacial. Assim, os profissionais devem estar em permanente reflexão sobre sua *práxis*, como bem declara Fortunati (2009, p.37):

O trabalhador da primeira infância precisa estar mais atento à criação de possibilidades do que à busca metas predefinidas [...], afastar-se da falácia das certezas, assumindo a responsabilidade de escolher, experimentar, discutir, refletir e mudar, concentrando-se na organização de oportunidades mais do que na ansiedade de atingir resultados, fazendo de seu trabalho uma fonte de prazer e encantamento. (FORTUNATI, 2009, p.37).

Compreendemos que o profissional da Educação Infantil deve, primeiramente, gostar do que faz, gostar de crianças pequenas, de estar junto, de construir possibilidades de aprendizagem em conjunto, de ser sensível para perceber os olhares, os gestos, as expressões, os sentimentos, que emanam nesta fase e, em especial, para saber ouvir o não dito. Vale salientar que, aliado a estes aspectos essenciais, para quem vai trabalhar nesta área, estão as políticas públicas voltadas para o aperfeiçoamento e a reflexão sobre o fazer pedagógico, pois o profissional estará em constante criação de sentidos através do diálogo e do ouvir.

É por meio do aperfeiçoamento que o professor terá sua autonomia consolidada e isso ocorre à medida que ele vai adquirindo autonomia intelectual, a qual se alcança por meio da pesquisa, da produção de conhecimento, como afirma Freire (2003, p.29): “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. E, aliada a esta citação de Freire, Mckernan (2009, p. 148) afirma que, “[...] a área mais importante para a pesquisa educacional é o currículo, porque esse é o meio pelo qual o conhecimento é comunicado”. Para o autor, nenhum desenvolvimento curricular acontece sem desenvolvimento do professor, logo, é partindo desta premissa que os professores necessitam construir uma relação diferenciada em relação aos saberes, passando de simples transmissores a produtores.

A atualização da prática pedagógica do professor deve ser constante e isso se consegue através da pesquisa-ação, estando o professor engajado num processo de formação continuada. Ainda, de acordo com Mckerman (2009, p.142):

A pesquisa-ação é uma forma singular de investigação social, [...] uma forma de investigação colaborativa e coletiva autorreflexiva conduzida por participantes a fim de resolver problemas práticos e melhorar a qualidade de vida em qualquer cenário. (MCKERMAN, 2009, p.142).

Conforme a visão de Eliott (1993, p.67), “O objetivo fundamental da pesquisa-ação consiste em melhorar a prática em vez de gerar conhecimentos”. Podemos afirmar mediante o que os autores discorrem, que a pesquisa-ação é uma maneira tanto de aprendizagem quanto de conhecimento sobre a nossa prática na prática, este aspecto passa a ser o diferencial do novo papel do profissional da Educação Infantil, ter aliado o amor à profissão à prática reflexiva, para poder construir e re(construir) os saberes indispensáveis nesta fase.

Os saberes docentes possuem suas fontes de aquisição ao longo do tempo e, por isso mesmo, esses saberes trazem marcas do humano, da subjetividade de cada um e que evoluem em função de contextos variáveis da prática docente, não se reduzindo ao saber ensinar. As vertentes que dão suporte a esses saberes, de acordo com Tardiff (2008, p.36), não se limitam à transmissão de conhecimentos construídos, sua ação constitui-se por três diferentes saberes:

- a) Os saberes de formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação de professores;
- b) Os saberes disciplinares, relativos às diferentes áreas do conhecimento, que foram historicamente construídos pela sociedade;
- c) Os saberes experienciais, advindos da experiência profissional, sendo por ela validados, que se incorporam ao indivíduo e ao coletivo docente mediante o saber-fazer e o saber-ser.

Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934) afirmam que o que realmente importa na construção do conhecimento é “o professor ser um mediador” e isso requer uma postura ativa de reflexão, autoavaliação e estudos constantes; é ser um educador-pesquisador, profissional com postura crítica, reflexiva e investigativa, capaz de contribuir na construção da aprendizagem, reconhecendo as crianças como sujeitos sociais, culturais e históricos, considerando suas necessidades, desejos e direitos, aperfeiçoando-se nas diversas áreas do conhecimento para compreender a criança na sua integralidade, dominando além dos conhecimentos da sua área, as epistemologias que deverão fundamentar o seu fazer pedagógico.

No âmbito da educação, sabemos que quanto mais os profissionais se aperfeiçoarem, melhor será o seu trabalho com as crianças, principalmente, na Educação Infantil, na qual não podemos ficar sem o conhecimento teórico. Ter bases teóricas que deem suporte ao trabalho desenvolvido no que diz respeito a reconhecer e respeitar as diferenças e os aspectos constitutivos das crianças em suas relações intrapessoais e interpessoais é, indubitavelmente,

essencial nesta fase, para tanto, faz-se essencial também o profissional colocar, primeiramente, essa vivência no seu dia a dia e, assim, poder vivenciar com as crianças. Diante do exposto, concordamos plenamente com Larrosa (1994, p.49-50), ao analisar o enfoque reflexivo na formação docente, quando afirma:

O que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor. (LARROSA, 1994, p. 49-50).

É nesta perspectiva que as mudanças acontecerão na Educação Infantil, quando o profissional colocar, na sua vivência, práticas educativas que acredita, pautadas em teorias que dão suporte a estas práticas; e, quando falamos em profissional da Educação Infantil, serão envolvidos também os especialistas (o supervisor, o orientador, o psicólogo e o assistente social), que precisam estar conectados com os avanços da área.

2.4 O CURSO DE PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL REFLEXIVO

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, e no seu Artigo 2º, esta Resolução preconiza que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, art.2º).

Diante do que afirma este artigo, sobre a formação de docentes no curso de Pedagogia, este tem como uma das finalidades formar o profissional para atender à Educação Infantil, requisito imprescindível para quem quer trabalhar com crianças na faixa etária de quatro e cinco anos de idade, portanto, percebemos como é grande a necessidade de

se ter uma formação superior que possibilite um olhar específico para a pré-escola. Atualmente, esta cobrança já vem sendo feita pela sociedade, que exige profissionais com qualificação para atuar na pré-escola, que é uma etapa importantíssima para o desenvolvimento de todos os aspectos constitutivos da criança.

Formar pedagogos com uma visão global do processo educativo é a principal meta do curso de Pedagogia e o profissional tem que ser reflexivo, curioso, ávido por melhorias e romper paradigmas. Precisa ser um pesquisador, alguém que tenha atitude em relação ao trabalho e à vida. O curso de Pedagogia está formulado de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB, Lei nº 9.394/96) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Esta Resolução, no seu Artigo 3º, também sublinha que:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006, art.3º).

Ainda, no artigo 3º, há o parágrafo único afirmando que para a formação do licenciado em Pedagogia, é central:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Estas diretrizes, no seu Artigo 5º, Inciso II, especificam que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos de idade, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social”.

Portanto, o curso de Pedagogia tem este olhar para a Educação Infantil, garantindo a qualidade e a equidade no tratamento das crianças dos diferentes grupos sociais, para tanto, não necessita apenas admitir a articulação das tarefas de educar, cuidar e o brincar, mas também reconhecer que a efetivação dessas tarefas requer que essas ações fiquem a cargo de um docente, ou seja, de um professor ou professora, cuja formação profissional exige que sejam trabalhados certos conhecimentos específicos da Educação Infantil.

A redação final do PNE (2011-2020) prevê que, até 2020, o Brasil tenha 100% dos professores da Educação Básica com formação específica de nível superior (o que inclui a Educação Infantil) e 50% com pós-graduação (*lato e stricto sensu*), com 60 mil mestres e 25 mil doutores. Logo, é um avanço para a Educação Infantil ter profissionais capacitados para que as práticas educativas ocorram de modo a ver a criança na sua totalidade, nas suas possibilidades de viver experiências na sua compreensão do mundo, feita pelo conjunto das suas significações, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, experimentação prática e elaboração de opinião, expressão corporal e verbal.

Sendo assim, o trabalho pedagógico para a Educação Infantil deve partir do entendimento de que as crianças são produtoras de cultura e produzidas numa cultura, rompendo uma visão da criança como um “vir a ser”. E nesse contexto um olhar ao currículo proposto para a Educação Infantil é primordial.

2.5 UMA INSERÇÃO NA DIMENSIONALIDADE DO CURRÍCULO

Permeiar o campo do currículo requer um aprofundamento em muitas áreas do conhecimento, principalmente, no que concerne a sua multidimensionalidade, pois como afirma Macedo (2011, p.19.): “Os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas”.

Dialogando com o pensamento de Macedo (2011), autores como Lopes (2011), Silva (2011), Mckernan (2009), Goodson (2008), Moreira e Candau (2008) reafirmam esta dimensão quando dizem que o currículo não é uma listagem de conteúdos, o currículo é um processo constituído por um encontro cultural, saberes, conhecimentos escolares na prática da sala de aula, locais de interação professor e aluno e, acrescentamos mais, envolve toda a relação com a comunidade escolar, com todos os envolvidos também no entorno em que a escola está inserida.

Silva (2011), expressa bem o que é currículo quando diz:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae, no currículo se forja identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p.150).

Partindo desta abrangente expressão de Silva (2011), podemos afirmar que o currículo é base para uma construção significativa do processo de ensino/aprendizagem e, na sua construção, há muitos envolvidos, que fazem parte de um cenário heterogêneo e multicultural, em busca de novas possibilidades identitárias e, portanto, tão essencial no momento que nos situamos, pois como bem diz a citação do autor, “o currículo é documento de identidade.” Complementando esta frase, reafirmamos que o currículo é algo que permeia toda nossa existência e nos faz pensar e re(pensar) o sujeito como um ser ativo, com atitudes inteligíveis, incorporando outros valores, refletindo, socialmente e historicamente, os discursos construídos em todas as áreas do conhecimento.

Neste arcabouço em que se encontra o currículo, sendo um construto social, Silva (2011, p.148), mostra-nos que a pergunta mais importante no currículo não é “Quais conhecimentos são válidos?”, mas sim, “Quais conhecimentos são socialmente válidos? Nota-se nestas palavras que mudanças primordiais têm acontecido, mudanças estas que visam a atender às diferenças, à construção das identidades sociais, às relações de poder e conhecimento que hoje permeiam todo o campo do currículo.

Moreira e Candau (2008, p.30) deixam evidentes que no currículo, “[...] a construção e o processo em que ocorrem as diferenças e as desigualdades não são naturais; são, ao contrário, invenções/construções históricas de homens e mulheres”; portanto, são passíveis de transformações.

Sabemos que a educação se processa em vários âmbitos: na família, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, na comunidade, em todo lugar que nos encontramos, mas é na escola, instituição preparada para desenvolver esta educação, baseada nos princípios de igualdade, que ela é responsável pela formação do sujeito, de sua cidadania e de sua identidade, tendo como base o currículo que, atualmente, todos sentem a necessidade de uma ressignificação.

Assim, novos discursos têm surgido para que essa mudança na educação, no que diz respeito à construção do currículo, e, a quebra de paradigmas de muitos profissionais com relação a sua práxis, efetivamente aconteça. Dessa maneira, pensar sobre a educação implica construir um autoconhecimento pessoal e profissional, que sirva de abertura para a prática, de

discernimento para a crítica, de mudança da prática e de embasamento para o reconhecimento da identidade do professor.

Com esta perspectiva, estamos paulatinamente avançando, construindo e re(construindo) uma realidade com uma visão de sujeito ativo, reflexivo e participante social e, historicamente, percebendo que a diversidade existe para convivermos e respeitarmos o outro, independentemente de cultura, de poder, de sexualidade, de gênero, de raça, de classe social etc.

Assim como as tradições, que definem o que é currículo, o currículo é ele mesmo, uma prática discursiva e, isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição e construção de sentidos, como sublinha Lopes (2011, p.41):

Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. (LOPES, 2011, p.41).

Com isso, o currículo é visto como prática de significação e representação, sendo enfatizado a partir de Silva (2011), como indeterminado, incerto e dependente da relação de poder. Para os estudiosos, talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de “currículo” seja a de saber quais questões uma “teoria” do currículo ou um “discurso curricular” busca responder, pois a abordagem que se dá é mais histórica, com foco em como, em diferentes momentos e em diferentes teorias, o currículo tem sido definido.

Considerando-se o campo e a dimensão do currículo, a leitura propicia a certeza de que muito há ainda de ser “bebido”. É indiscutível que reflexões são indispensáveis para a construção do currículo e o quanto as complexas práticas e relações implicadas nessa tarefa precisam ser problematizadas e compreendidas. Para tanto, um dos caminhos a essa compreensão é conhecer as perspectivas curriculares existentes e o que cada uma traz no seu contexto histórico.

Relacionar estas perspectivas curriculares com o nosso dia a dia é imprescindível para que tenhamos um currículo que atenda às especificidades da Educação Infantil e contemple o que preconiza as diretrizes para esta etapa.

2.5.1 As teorias tradicionais do currículo: o início de tudo

O currículo vem sendo conceituado de diversas formas, entendido em diferentes aspectos, enquanto coerência entre a sociedade e a escola, o sujeito e a cultura, o ensino e a aprendizagem. Apresenta-se como um projeto escolar, um plano educativo formalizado, a cultura objetivada, sob um determinado formato, com conteúdos previamente definidos, mas também reflete práticas, experiências cotidianas, ideologias, crenças, valores, uma linguagem simbólica.

A despeito de suas diferenças, todos esses sentidos situam-se em um mesmo campo de significado, cujo centro se encontra na palavra latina *curriculum*, que sugere a ação de percorrer uma determinada trajetória, ou seja, um *cursus*. Para Silva (2011, p.21), “[...] a própria emergência da palavra *curriculum* no sentido que modernamente atribuímos ao termo, está ligada a preocupações de organização e método”. Esta referência de Silva (2011) está baseada nas pesquisas de David Hamilton (1992).

Lopes e Macedo (2011, p.20) apontam que, “[...] a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow, referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes”. As autoras afirmam que, embora essa menção ao termo não implique, propriamente, o surgimento de um campo de estudos de currículo, é salutar observar que ela já introduz uma associação entre currículo e princípios da globalidade estrutural e de sequência da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem.

Apenas no ano de 1900, com a influência da literatura americana, com Dewey (1902) e Bobbitt (1918), é que o termo *curriculum* passou a ter o sentido que hoje lhe é atribuído, sendo utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal. Segundo Silva (2011), é, precisamente, nessa literatura que o termo surge para designar um campo especializado de estudos.

O currículo aparece, pela primeira vez, como objeto de estudo e pesquisa nos Estados Unidos, nos anos vinte, em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização. As ideias desses movimentos encontram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The Curriculum* (1918), em que o currículo é visto como um processo de racionalização, de resultados educacionais, cuidadosamente e rigorosamente especificados e medidos, então, aquilo que Bobbitt dizia ser currículo passou, efetivamente, a ser “o currículo”.

O modelo de Bobbitt iria encontrar sua consolidação definitivamente no livro de Tyler (1949), o paradigma estabelecido por Tyler iria dominar até os anos 1980, como um modelo de procedimento linear e administrativo, o qual ele dividiu em quatro etapas:

- a) Definição dos objetivos de ensino;
- b) Seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas;
- c) Organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino;
- d) E avaliação do currículo.

Tyler (1949) é responsável pelo modelo de elaboração curricular mais utilizado no mundo ocidental para o arcabouço de currículos, criando uma nova agenda para a teoria curricular, centrada na formulação de objetivos e no eficientismo, o que para Silva (2011, p.16) são “teorias neutras, científicas, desinteressadas”.

Diante desse modelo curricular adotado por Tyler (1949), teorizar o currículo na sua perspectiva, resumia-se em discutir as melhores e mais eficientes formas de organizá-lo, através da seleção de conteúdos e objetivos, sem a contextualização com a realidade das escolas e das crianças, tornando-se apenas um instrumento controlador, é o que Macedo (2011, p.22), afirma: “A escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social”.

Em contrapartida ao eficientismo de Tyler (1949), surge o progressivismo de Dewey (1959), com mecanismos de controle social bem menos coercitivos, Lopes e Macedo (2011, p.23). Logo, o foco central do currículo para Dewey está na resolução de problemas sociais, nos quais a escola precisa se conectar com outras instituições, a exemplo da família. Estes princípios de Dewey estão na base das reformas educacionais ocorridas no Brasil, nos anos 1920, realizadas por educadores conhecidos como escolanovistas, a exemplo de Anísio Teixeira, na Bahia (1925) e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1927).

Segundo as leituras de Lopes e Macedo (2011), estes educadores percebiam que a construção curricular era um processo do qual professores e mesmos os alunos podem ou devem participar em diferentes momentos, porém, mesmo denominada como progressista, esta perspectiva também era considerada tradicional, pois seguia os princípios de Tyler (1949), que reformulou a proposta inicialmente de currículo, racional e tecnicista, através dos suportes das disciplinas acadêmicas e da psicologia da aprendizagem.

Para Silva (2011, p.65), “[...] o interesse pelas teorias e história do currículo no Brasil remonta à primeira fase da Chamada Nova Sociologia da Educação (NSE) dos anos 1960”. Nos termos da Chamada Nova Sociologia da Educação, que tinha como líder, Michael

Young, a preocupação central desse movimento era com a formação das pessoas e suas relações com as estruturas sociais e não, com o conhecimento formal, sistematizado. Na época, o propósito era tentar captar o processo evolutivo do currículo e também suas rupturas, descontinuidades e eventualidade, o que permaneceu em aberto. Contudo, a partir de 1990, essa perspectiva de análise e essa compreensão do currículo e de seus processos teórico-práticos tinham ganhado vitalidade.

Com o advento da Nova República, em que houve um processo de redemocratização no Brasil, em 1984, novas perspectivas de estudos curriculares já estavam em cena. As discussões começaram a questionar os modelos curriculares tecnicistas, e, neste contexto, é preciso destacar o trabalho dos pesquisadores Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Moreira, na década de 1990 que, quando começaram a publicar seus trabalhos e análises de evidências críticas, além de produzirem grandes obras e traduzirem tantas outras das literaturas americana e francesa, de autores como: Althusser (1970), Bernstein (1975), criaram uma cronologia dos marcos que proporcionou outro olhar sobre o currículo, a partir de então, o currículo começou a ser questionado, surgindo as Teorias Críticas.

2.5.2 As teorias críticas do currículo: uma revolução no pensar em educação

As teorias críticas do currículo emergiram em várias partes do mundo, na década de 1970, resultado dos movimentos sociais e dos estudos que surgiram, principalmente, nas ciências sociais, onde começava a ser valorizada a prática social, na qual o conhecimento praticado era tecido por contatos múltiplos.

Como análise política e sociológica, as teorias críticas do currículo tinham que levar em consideração também as desigualdades educacionais, centradas nas relações de gênero, raça e etnia, colocando em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais; para Silva (2011, p.30), “[...] elas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades sociais”. Surgiram então, neste período, livros, ensaios, teorizações, que colocavam em crise o pensamento e a estrutura educacional tradicionais, entre eles autores como Bourdier e Passeron (1970), Bowles e Gintis (1976), Apple (1982), Giroux (1986), Althusser (1970), Bernstein (1975).

De forma enfática, as teorias críticas contestavam o raciocínio das teorias tradicionais, nas quais questionavam o conhecimento corporificado no currículo, argumentando que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder, sempre questionando:

Por que este conhecimento faz parte do currículo e não outro?

Por que alguns conhecimentos são considerados válidos e não outros?

Quais são os interesses e as relações de poder que fazem com que determinados conhecimentos façam parte do currículo e outros são excluídos?

Que culturas são legitimadas com essa presença e que ideias são deslegitimadas por aí não estarem?

Portanto, vislumbra-se, a partir desses questionamentos, uma reconfiguração nos estudos curriculares, que é a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona, de forma interessada, o que é objeto da escolarização. Assim, Moreira e Candau (2008) vêm analisando os impasses e as contribuições da teoria nos tempos pós-modernos, defendendo a existência de uma nova concepção de currículo, que contesta o currículo como texto político.

Nesta perspectiva, o currículo não se limita então a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído, dando ênfase ao processo, ao caminho que se fez para chegar ao conhecimento. A ideia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente era uma hegemonia no Brasil, a exceção era Paulo Freire (1970), que, sem dúvida, foi uma das importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos.

Podemos dizer que Freire (1921-1997) preocupou-se, não em desenvolver uma teoria curricular, mas em discutir questões, que estão comumente relacionadas a teorias curriculares propriamente ditas, como as contradições básicas das situações concretas vividas por professores e alunos, pois para o autor, conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade, e, é através dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam, intermediado pelo mundo “cognoscível”.

Os estudos críticos, na década de 1970, que analisam os efeitos do currículo para além da aprendizagem formal, voltam-se à concepção de currículo oculto. O conceito teve sua origem no campo da Sociologia Funcionalista e muitas definições sobre ele apareceram nesse período, porém o currículo oculto, de acordo com Silva (2011, p.78), é constituído como “[...] aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Para Lopes, (2011, p.32), o currículo oculto subjaz ao currículo formal e ao que acontece na escola, quando: “[...] se escondem as relações de poder que estão na base das

supostas escolhas curriculares, sejam elas em relação ao conhecimento, sejam no que diz respeito aos procedimentos que cotidianamente são reforçados pelas ações curriculares.

Podemos afirmar, diante do exposto, que as teorias críticas nos ensinaram que é, através da formação da consciência, que o currículo contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista, também nos mostraram que o currículo é uma construção social, o currículo é uma invenção social como qualquer outra, a exemplo do Estado, ele é o resultado de um processo histórico, num cenário onde se inscreve, definitivamente, como um espaço de poder.

O currículo é, em suma, um território político, local, onde, ativamente, produzem-se e se criam significados sociais e, não nos deixam esquecer que, algumas formas de poder, são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras. Nessa perspectiva, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas, ativamente, envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação.

2.5.3 As teorias pós-críticas do currículo: poder e conhecimento

As teorias pós-críticas, embora continuassem com a tradição crítica, essas teorias não deixaram de questionar algumas de suas premissas, partilhando da mesma questão com relação ao poder, mas numa concepção menos estruturalista, pois, para as teorias pós-críticas poder e conhecimento não se opõem, mas são mutuamente dependentes. Nelas, o currículo está, irremediavelmente, envolvido nos processos de formação pelos quais nós nos tornamos o que somos.

Neste cenário, o currículo não é só uma questão de identidade e poder, ele é também uma relação de poder-saber, de alteridade, de diferença, de subjetividade, de significação e discurso, de gênero, de raça, de etnia e sexualidade, de multiculturalismo. Esses enfoques, que as teorias pós-críticas enfatizam, principalmente na relação saber-poder, vêm comungar com o pensamento de Foucault, expresso em Silva (2011, p.120): “Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder”.

Nessas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado, o poder não tem mais um único centro como o Estado, por exemplo, o poder está espalhado por toda a rede social, nessa perspectiva, o poder transforma-se, mas não desaparece, ele deixa de ser unilateral para estar presente em todas as situações, ou seja, ele tem uma relação estreita com o saber.

Finalmente, uma perspectiva pós-crítica não deixaria de, evidentemente, questionar a concepção de sujeito-autônomo, racional, centrado, unitário, na qual se baseava todo o empreendimento pedagógico e curricular. Diante de tudo o que vimos, podemos afirmar que sendo a teoria “pós”, ela não é, entretanto, de superação, há um hibridismo, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos, ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo está envolvido em atos de saber, de identidade e de poder, como compartilha Macedo (2011, p.40):

São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito. Aceitar, como o fizemos, que essas tradições definem o ser do currículo não implica em assumi-las como metanarrativas ou como produtoras da verdade sobre o currículo, ao contrário, a postura pós-estrutural nos impele a perguntar como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído. (MACEDO, 2011, p.40).

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo, torna-se impossível pensar o currículo, simplesmente, através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou, ainda, como as da “grade” curricular e lista de conteúdos, que são meramente estáticas. No cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras significações, para vê-lo de perspectivas, que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias de tradição, de forma unilateral e inquestionável. De acordo com Cherryholmes (1988 *apud* LOPES; MACEDO, 2011, p.37), “A norma para o currículo, portanto, não é o consenso, a estabilidade e o acordo, mas o conflito, a instabilidade e o desacordo, porque o processo é de construção seguida de desconstrução seguida pela construção”.

Neste delineamento, as teorias pós-críticas trouxeram novos elementos de análise do currículo e apontaram para a necessidade de investigar o exercício sutil do poder, presente nas questões relativas à identidade, a gênero, à classe, à raça, à sexualidade, o que se engloba como o conjunto dos estudos culturais e todo o conjunto das teorias pós-modernas e pós-estruturalistas.

2.6 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS NECESSÁRIOS A UMA RESSIGNIFICAÇÃO

O currículo, na Educação Infantil, tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil, nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização, sendo preferidas as expressões “projeto pedagógico” ou “proposta pedagógica”.

A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à esta trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os com a realidade de cada escola. A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição infantil e define as metas que se pretende para o desenvolvimento de todas as crianças, inseridas no seu contexto.

A instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais, que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Autores como kramer (2007), Lins e Diniz (2012), Lleixá (2004), Oliveira (2005), narram que o currículo se constitui, então, em um instrumento político, cultural e científico.

Do ponto de vista destes autores, é preciso desvencilhar-se da ideia de planejamento como ação a priori, de currículo unicamente como conteúdo organizado de modo sequencial e, lógico, que determina, de antemão, o quê, quando e como as crianças aprenderão e da avaliação como um trabalho para ser realizado ao final de um tempo pré-definido. Todos esses elementos são compreendidos como processuais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (DCNEIS, 2009, p.12), o currículo é entendido como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p.12).

Se a perspectiva atual é construir outro projeto de educação e de sociedade, é preciso começar questionando os padrões universais do conhecimento escolar. É preciso abandonar o modelo de "currículo padronizado e prescrito", compreendendo a escola como espaço de pluralidade de saberes e de racionalidades e não como um espaço uniforme ou homogêneo. Ao mesmo tempo, sem que se pretenda ou se julgue possível estabelecer um efetivo controle sobre a prática, cabe buscar desenvolvê-la e aperfeiçoá-la por meio da oferta de alternativas e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que contemplam as crianças na sua integralidade.

As práticas curriculares, que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil, devem considerar a integralidade e a indivisibilidade das crianças nas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, nas quais as experiências de aprendizagem que se esperam promover junto a estas dimensões, efetivem-se por meio de modalidades, que sejam construídas em conjunto com todos os envolvidos no sistema educacional.

De acordo com Kramer (2007), é compreendendo currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é, via de regra, a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica, que podemos pensar em atividades, efetivamente, concretas ou pautadas na realidade em que cada escola está inserida, na qual cada profissional contribua com sua experiência e cada criança seja ouvida e percebida na sua integralidade, sempre numa ação dialógica.

E, para que isso ocorra, é necessário ter o conhecimento dos estudos históricos sobre o currículo, ajudando-nos a situar a proposta curricular no contexto mais amplo, observando a realidade social e cultural das crianças, o desenvolvimento e as características próprias do momento em que se está vivendo e os conhecimentos, socialmente, disponíveis em relação ao mundo físico e social.

Diante dessa realidade, novas concepções precisam ser refletidas e desenvolvidas por todos os profissionais da Educação Infantil, respeitando e valorizando os saberes que as crianças já trazem consigo, vendo a escola como um espaço democrático e de ressignificação do saber.

Conhecer as propostas pedagógicas e curriculares das instituições de Educação Infantil e as orientações emanadas pelos sistemas de ensino para a sua formulação são formas, pelas quais é possível analisar, como elas concebem a criança e em que medida essa concepção traz, em sua essência, um projeto político de sociedade, de educação e de cultura. O trabalho realizado no interior da escola deve ter a qualidade necessária para que possa, com

efetividade, beneficiar as crianças, aspectos estes, que podemos melhorar ainda mais com as contribuições provenientes da Linguística, da Pedagogia, da Sociologia, da Psicologia, da Antropologia e de tantas outras ciências.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (DCNEIS, 2009), a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil tem como objetivo:

Garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p.18).

Portanto, podemos pensar no currículo da Educação Infantil como um dos maiores desafios de uma educação democrática, pois deve estar pautado na heterogeneidade de classe social, de cultura e história das crianças, contemplando o que preconiza as diretrizes citadas anteriormente. Neste contexto, o currículo pode ser compreendido como um caminho entre a teoria e as atividades desenvolvidas, configurando-se como um instrumento de apoio, de base para a atuação dos profissionais.

2.6.1 A proposta curricular da Prefeitura Municipal de João Pessoa: algumas considerações

A proposta curricular da Prefeitura Municipal de João Pessoa, versão preliminar, iniciou-se no ano de 2001, com uma Comissão de Ensino, composta por técnicos da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) e educadores da rede municipal.

Sua construção partiu do princípio de que o currículo é que norteia a prática pedagógica entre educadores e educandos, portanto, a proposta defende um trabalho coletivo e uma visão de ensino na perspectiva interdisciplinar, fundada numa percepção de educação para a formação de cidadãos livres e humanos.

Para a concretização do que propusera a Comissão de Ensino para a organização da proposta curricular, foram promovidos encontros para estudos e organização de seminários para aprofundamento teórico. Esses encontros partiram dos resultados dos questionários realizados em 21 escolas da rede municipal, envolvendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, onde foram analisados os dados dos questionários e selecionados os conteúdos principais.

Em 2002, a SEDEC promoveu uma semana de estudos e reflexão teórica sobre currículo, tendo como ministrantes professores da UFPB, UFPE e de outras instituições. A partir desses estudos, iniciou-se a problematização dos conteúdos elencados e um debate sobre o papel destes como um dos elementos essenciais no processo didático.

Outros encontros aconteceram para planejar, estudar, discutir, produzir textos e outros documentos, resultando na versão preliminar, que para o ano de 2003, a pretensão era analisar esta proposta inicial e, ao mesmo tempo, ampliá-la, com a sistematização das metodologias de ensino dos conteúdos e das formas de avaliação.

No ano de 2003, no mês de janeiro, aconteceu a reunião dos professores dos diversos segmentos (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos), técnicos da SEDEC e das escolas, diretores e adjuntos, para juntos, buscarem um consenso da proposta curricular, participando também pedagogos e professores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O que foi construído desde essa época, envolvendo a proposta curricular, limitou-se aos conteúdos e objetivos correspondentes, organizados em eixos temáticos, também apresentava temas transversais e a educação inclusiva. Após esta construção, ela não teve reformulações e, ainda hoje está pautada no modelo que prioriza a seleção de conteúdos e os objetivos.

O que se pretendia era ampliar a proposta e reformulá-la no que fosse necessário, mas não houve reuniões para revisá-la e diante dos avanços na Educação Infantil, das Diretrizes Curriculares Nacionais para esta fase, a proposta curricular está desatualizada e, mesmo assim, servindo como orientação para a construção da proposta curricular das escolas.

Quando iniciamos os trabalhos na rede municipal de João Pessoa, há cinco anos, a proposta curricular apresentada era esta que estamos descrevendo, e, que ainda hoje, encontra-se na rede. Questionando à direção da escola se teria outra elaborada recentemente, nos informaram que a Prefeitura ainda não tinha elaborado uma nova proposta, nem reorganizado esta, como a Comissão de Ensino afirmou, é uma versão preliminar, porém é a que se encontra até hoje nas escolas.

Mediante esta realidade, surgiram questionamentos por nós, profissionais da educação, sobre as propostas pedagógicas elaboradas pelas escolas e que nos fizeram refletir; quais sejam:

As propostas curriculares das escolas são elaboradas em conjunto, comunidade escolar, comunidade familiar, técnicos da Secretaria de Educação, envolvendo diretamente todas as pessoas na sua construção?

Será que, por ser a Proposta Curricular da Prefeitura, desatualizada em relação aos avanços que tivemos na área da Educação Infantil, as escolas também elaboram sua proposta desconectada da realidade atual em que se encontra esta fase?

Não queremos aqui responder a estas indagações, nem apontar as fragilidades encontradas, mas suscitar outros olhares, outras perspectivas para o currículo da Educação Infantil. É importante dizer que há escolas com propostas atualizadas, dialogando com os pensamentos dos estudiosos da área e, de acordo com a legislação vigente para esta fase, isto significa que todo profissional deve lutar por qualificação, por uma educação pautada na diversidade e construída colaborativamente.

2.6.2 A proposta curricular da escola em *lócus*: um caminho desafiador

Acompanhando a escola em *lócus*, onde desenvolvemos o projeto de intervenção pedagógica, ter a visibilidade da proposta pedagógica, elaborada em 2012, foi algo muito delicado, pois ter acesso a alguns documentos escolares é difícil, porém, ela nos foi entregue de maneira incompleta. A Proposta Pedagógica é também chamada de Projeto Político Pedagógico (PPP), como as DCNEIS (2009), assim a definem.

O Projeto Político Pedagógico da escola foi cedido em partes e, foi com muita sensibilidade que conseguimos que a direção fornecesse, porém, incompleto, como já descrevemos, o que nos foi apresentado sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, foi a parte que apresenta as leis e que serviu de base para sua elaboração, os objetivos que a escola queria atingir, o referencial teórico que norteou sua elaboração, que estava pautado na LDB, Lei nº 9.394/96 e na Proposta Curricular da Prefeitura.

No seu teor, o PPP propõe um trabalho numa visão sociointeracionista, com projetos interdisciplinares, visando ao desenvolvimento integral da criança, mas não tinha explícito o que a escola iria construir com as crianças e com todos que formam tanto a comunidade escolar como a comunidade familiar, ou seja, a socialização dos saberes, a articulação entre a teoria e a prática não foram apresentadas.

Percebemos que ainda existe, por parte de muitos gestores, o pensamento de que o conhecimento não é para ser compartilhado, mas sim guardado a sete chaves, o que acreditamos ser um retrocesso diante do que propõem os estudos para a Educação Infantil e para a educação de um modo geral. Quanto a esta atitude, Freire (2003, p.85) nos faz refletir quando afirma: “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Ficamos sem compreender, logo de início, por que motivo isso ocorreu, mas em outros diálogos com a gestora, ela nos falou que nem as professoras têm o Projeto Político Pedagógico, este fica guardado e quando elas querem, elas pedem, olham e devolvem, não ficam com uma cópia. Nota-se, diante do exposto, que as professoras não têm a curiosidade de mudar, de acrescentar, de rever o que fizeram, de planejar atividades que atendam a sua curiosidade e, conseqüentemente, a curiosidade das crianças se não estão com este documento em mãos e o objetivo do PPP não é este.

Diante desse fato, não podemos explicitar como é desenvolvida toda a parte que envolve a prática da escola, no que concerne às atividades a serem concretizadas e se é numa visão interdisciplinar, envolvendo a família e o contexto em que as crianças estão inseridas, porque toda a parte que mostraria como foi construído e organizado estes aspectos, não foi entregue.

2.6.3 A proposta curricular da Educação Infantil à luz dos teóricos: saberes indispensáveis

A implementação de propostas pedagógicas ou curriculares que interessam à Educação Infantil tem sido preocupação central de autores especializados na área, como Kramer (2007), Oliveira (2005), Lleixá (2004), Lins e Diniz (2012) entre outros. Compreendem estas educadoras que a função pedagógica é possibilitada mediante a um trabalho, que torna a cultura de origem das crianças como base para a aquisição de novos conhecimentos, é permitir-se um novo olhar às novas experiências.

Para as autoras, Lins e Diniz (2012), a função pedagógica é possível mediante um trabalho que tenha a cultura de origem das crianças como base para a aquisição de novos conhecimentos. Sendo assim, o trabalho pedagógico da pré-escola não pode se limitar a um único padrão de cultura, mas abranger a diversidade cultural, respeitando as diferenças de classe, raça, sexo, religião.

Tendo como base a multiplicidade de questões, envolvendo o currículo, as autoras acima citadas reconhecem que não há um paradigma único para tratar do currículo na Educação Infantil e com reflexões, baseadas nas ideias defendidas por Gramsci (1979), que vê o professor como “intelectual orgânico”, Libâneo (2008), que enfatiza a escola como “função social” e Veiga (2003), que concebe a escola como “inovação emancipatória”, são considerações que as autoras colocam como imprescindíveis para uma postura político-pedagógica, considerada qualificada e apropriada para dar visibilidade às contribuições que a Educação Infantil precisa.

As propostas curriculares, que as escolas procuram construir e colocar em prática, seguindo as diretrizes que emanam da legislação para a Educação Infantil e de autores com ampla literatura na área, devem favorecer o acesso aos bens culturais, às práticas culturais, ao convívio com a natureza, bem como propiciar a ampliação de experiências de aprendizagem, mobilizando elementos cognitivos, afetivos e sociais.

Segundo Kramer (2007), as Pedagogias da Infância e a Psicologia do Desenvolvimento têm contribuído para a compreensão das etapas de desenvolvimento nos aspectos cognitivos, emocionais, físicos, sociais e morais na elaboração das propostas curriculares de muitas escolas. Para a autora, Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962) continuam sendo referências básicas para a construção do currículo da Educação Infantil e concordamos com sua colocação, pois Wallon (1879-1962) é responsável pela elaboração de um modelo heurístico que procura compreender as diversas dimensões da expressão humana onde os domínios cognitivo, afetivo e motor são indissociáveis por estarem vinculados ao meio social e promoverem o desenvolvimento humano.

Para Vygotsky (1896-1934), o sociointeracionismo proporciona a aprendizagem pela mediação do outro, a criança é essencialmente apresentada como um ser social, construtor da história e da cultura e, por elas, construídas e, portanto, não existe uma essência humana a priori, porque o sujeito se constrói na interação com o mundo e nas relações com os demais indivíduos. São nessas relações com outros indivíduos e com a natureza, mediado pela atividade humana, que a criança conhece e aprende, isto é, apreende o mundo de significados, construído socioculturalmente e desenvolve funções/processos psicológicos superiores (memória, atenção etc).

Neste contexto, a linguagem ganha *status* de matéria prima do desenvolvimento e é imprescindível na Educação Infantil. Ela é meio de transmissão social dos instrumentos e signos que foram construídos pela cultura através do processo interativo da criança com homens e agentes sociais mais maduros, ou seja, mais instruídos. (CERISARA, 1995; OLIVEIRA, 1995).

Na teoria de Piaget (1896-1980), denominada de Cognitivismo, o eixo central está na interação do organismo com o meio e algumas implicações são princípios básicos e que, em geral, orientam a prática pedagógica da pré-escola. Piaget (1896-1980), não propõe um método de ensino, mas ao contrário, elabora uma teoria do conhecimento e desenvolve muitas investigações cujos resultados são utilizados por psicólogos e pedagogos no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Kramer (2007, p.30) apresenta os princípios da teoria de Piaget que auxiliam os profissionais a conhecerem o desenvolvimento da criança nesta fase, a saber:

- a) Primeiramente, tudo começa pela ação, as crianças conhecem os objetos, usando-os;
- b) Toda atividade na pré-escola deve ser representada (semiotizada), permitindo que a criança manifeste seu simbolismo;
- c) A pré-escola deve promover a realização de atividades em grupo; a organização é adquirida através da atividade e não o contrário;
- d) O professor é desafiador da criança: ele cria “dificuldades” e “problemas,” assim a pré-escola deixa de ser vista como passatempo e passa a ser um espaço criativo, promovendo sua autonomia;
- e) É essencial haver um clima de expectativas positivas em relação às crianças, de forma a encorajá-las a ter confiança nas suas próprias possibilidades de experimentar, descobrir, expressar-se etc;
- f) No currículo da pré-escola informado pela teoria de Piaget, as diferentes áreas do conhecimento (linguagem, matemática, ciências naturais e sociais) são integradas.

Com base no exposto, podemos dizer que estes teóricos são responsáveis pelo embasamento das propostas curriculares desenvolvidas nas escolas atualmente e inserida nesta conjuntura está o papel da família, no qual não podemos deixar de ressaltar sua importância na elaboração do currículo escolar, principalmente na pré-escola.

Atualmente, a família é, inquestionavelmente, parte essencial para o desenvolvimento das crianças na idade pré-escolar e a participação dela, desde a elaboração do currículo até a sua concretização, já é uma tendência internacional. Países europeus já realizam esta dinâmica, a exemplo da Espanha, como afirma Lleixá (2004, p.14), quando diz que, “[...] a interrelação entre a família e a instituição educativa é um eixo condutor importantíssimo na educação infantil, cujo objetivo comum da família e da instituição educativa é, indiscutivelmente, conseguir a formação integral e harmônica da criança”.

Complementando o que relata a autora com relação à experiência da Espanha com as famílias das crianças, Kramer (2007, p.22) destaca que:

As relações estabelecidas entre os profissionais da escola, com as crianças, com as famílias e com a comunidade, precisam ser norteadas por essa visão real da heterogeneidade - rica em contradições - que caracterizava a sociedade e as escolas em geral, ou seja, compreendendo-as a partir das suas experiências e condições concretas de vida. (KRAMER, 2007, p.22).

Tecidas essas considerações, o currículo da Educação Infantil, aqui apresentado, mostra-nos que o importante não é substituir um paradigma dominante por outro, mas demonstrar a própria existência de diferentes possibilidades, diferentes alternativas de redimensionar o conceito de currículo e sua relação com a cultura, com a produção que estes conhecimentos podem proporcionar às crianças individualmente e coletivamente.

2.6.4 O olhar da pesquisadora sobre o currículo: um currículo construído a partir da identidade das crianças e dos profissionais

Diante dos desafios da Educação Infantil e na incessante busca de caminhos, que possibilitem uma ressignificação do currículo nesta área, para que este contemple a criança em todos os seus aspectos constitutivos, é necessário que o currículo seja pensado como algo que pode e deve ser flexível, construído e desconstruído de acordo com as circunstâncias.

Devido às mudanças que ocorrem na Educação Infantil e, por este motivo, o currículo tem que estar sempre em movimento, é que procuramos nos inserir neste contexto para acompanhar e atender, na prática, às especificidades que essa etapa requer.

Neste cenário, devemos rever muitos paradigmas, que nos impedem de ir além, de buscar o que não está explícito e que faz parte desse universo tão volátil e tão peculiar, que é a Educação Infantil. Já que estamos descobrindo e refazendo nossas práticas no dia a dia, em situações concretas, vislumbrando um olhar reflexivo sobre o papel do profissional que atua na área, precisamos estar cientes de que cada um de nós precisa se qualificar para atender aos anseios da Educação Infantil, sendo sensível para perceber que cada um é singular no que faz e que precisa respeitar também a singularidade das crianças e esta singularidade, no coletivo, é o diferencial indispensável para a construção e efetivação do currículo no espaço da Educação Infantil.

Partir da realidade em que o profissional da Educação Infantil e a criança estão inseridos deve ser o primeiro passo para a organização curricular da pré-escola, pois é necessário o conhecimento do contexto em que eles vivem, da sua história de vida, de seus conhecimentos prévios, da sua cultura e, assim, pensarmos e realizarmos as práticas curriculares. De acordo com Silva (2006 *apud* LINS; DINIZ, 2012, p.36): “A cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares”.

Nesse sentido, se torna fundamental os conhecimentos acadêmicos, o conhecimento das leis, das propostas pedagógicas para a Educação Infantil, pois a teoria deve estar em consonância com a prática e estas devem permear todo processo de elaboração e concretização do currículo, servindo para re(pensar) o currículo desenvolvido na escola, pois as práticas curriculares não podem ser vistas como algo pronto e acabado, de maneira inalterável, mas que sejam flexíveis e adaptáveis ao contexto histórico, cultural e social em que o profissional, a criança e a escola estejam inseridos.

Mediante à realidade da Educação Infantil, dos novos paradigmas educacionais e da urgência de mudanças, tornam-se essenciais ações e reflexões amplas e profundas como subsídios para avançar nas práticas curriculares concretas, porque o currículo só estará cumprindo sua função se estiver pautado numa construção social, coletiva e heterogênea.

Investir em processos permanentes de autoconhecimento, desenvolvimento e atualização dos profissionais, estabelecendo uma contínua dialética entre suas imagens e vivências tanto internas como externas, deve ser o eixo norteador para todos que enveredam pela área da Educação Infantil, sabendo que estamos sempre aprendendo com o outro e isto é o que nos faz crescer pessoalmente e profissionalmente na construção de um currículo exequível e equânime com todos os envolvidos, pois o currículo é, por ele só, flexível, passível de construção, desconstrução e reconstrução, é ressignificá-lo de acordo com as necessidades e situações surgidas.

2.7 A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FOCO DO OLHAR DA PESQUISADORA PARA O CURRÍCULO

Escolher a oralidade para ser o foco da pesquisa, que foi desenvolvida na escola em *lócus*, partiu da observação da prática pedagógica dos profissionais envolvidos na Educação Infantil, na fase de quatro e cinco anos de idade. Observando a prática da direção, dos especialistas, dos professores da sala de aula e dos professores de disciplinas, tanto na escola em que atuamos, como em outras que já trabalhamos, podemos constatar que todos os profissionais citados dão ênfase para a escrita, para que a criança chegasse ao primeiro ano do Ensino Fundamental dominando esta habilidade, enquanto que a oralidade, que é a primeira forma de comunicação da criança quando chega à escola, ficava em segundo plano. Tudo isto nos deixava inquietas e ficávamos a questionar: por que não se dá a mesma importância para a oralidade nesta fase como se dá para a escrita? Como as crianças terão uma autonomia com

relação a sua fala se não há o favorecimento da oralidade nas práticas curriculares desenvolvidas?

Diante desses anseios, escolhemos por aprender, socializar e contribuir ainda mais os conhecimentos, adquiridos durante os estudos que o Mestrado Profissional em Linguística e Ensino proporcionou, focando estes estudos para o ensino e desenvolvimento da oralidade, aspecto tão essencial para o desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos constitutivos, mostrando que as duas modalidades, tanto a oralidade como a escrita devem caminhar juntas, sem que haja a sobreposição de uma para com a outra nas práticas curriculares.

2.7.1 A Sociolinguística: ciência indispensável para o ensino da oralidade

Para iniciarmos nosso diálogo sobre a oralidade, acreditamos ser indispensável tecer alguns conhecimentos sobre esta ciência, a Sociolinguística, para compreendermos os processos pelos quais as crianças passam no desenvolvimento da fala e, conseqüentemente, no que concerne a sua autonomia com relação à oralidade. Estes conhecimentos sobre a Sociolinguística servirão, a todo momento, de base para os profissionais compreenderem e intervirem, de maneira consciente, no ensino e desenvolvimento da oralidade nesta fase em que as crianças se encontram, quatro e cinco anos de idade.

Por ser uma “[...] ciência que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística,” (MARTELOTTA 2011, p.141), podemos afirmar que o objetivo da Sociolinguística é estudar a língua em situações concretas de uso, ou seja, inserida na sociedade, numa comunidade de fala. Diante disso, surgem diversos campos de investigação, que promovem uma relação interdisciplinar dessa ciência.

Na Educação Infantil, é imprescindível que o profissional conheça seus campos de estudo, que podem ser definidos em duas grandes áreas: a Sociolinguística Interacionista, que estuda a língua nas suas interações sociais, no convívio com o outro e a Sociolinguística Variacionista, que estuda as variações e a mudança da língua no contexto sociocultural.

É importante socializarmos um pouco estes dois campos da sociolinguística porque no contexto da educação e, em específico, da Educação Infantil, o profissional recorrerá a estes conhecimentos para favorecer o desenvolvimento não só da oralidade, mas a partir dessa oralidade compreender e favorecer a escrita das crianças, já que a oralidade precede à escrita e servirá de base para a mesma.

Como precursor da Sociolinguística Interacionista temos Vygotsky (1896-1934). Segundo o autor, é na interação que as crianças trocam conhecimentos, ampliam esses conhecimentos e constroem possibilidades de comunicação. Nesse pensamento, a interação favorece o contexto em que a criança faz uso da linguagem, atribuindo, dessa maneira, significados para esta, tanto nas suas relações intrapessoais como interpessoais.

Seguindo o caminho do interacionismo, temos também Bakhtin-Voloshinov (1895-1975). O autor afirma que é no diálogo com o outro que a interação acontece, em atos enunciativos de fala. Para ele, a linguagem tem natureza socioideológica e é nessa concepção que o homem se constitui como um ser social, entendendo o discurso como expressão inerente e intrínseca à formação do indivíduo crítico.

O segundo campo de estudo como foi citado anteriormente, é a Sociolinguística Variacionista, que estuda a variação e a mudança da língua no contexto sociocultural. Surgiu da insatisfação diante dos modelos existentes, que afastavam o objeto da linguística (a língua), de suas diversas manifestações. Seus estudos, iniciados por Labov nos anos 1960, têm como objetivo, a demonstração de que há uma covariação entre a estrutura linguística e a estrutura social. Partilhando das ideias de Labov (1966), surgem outros autores como Gumperz (1982) e Dell Hymes (1977).

No Brasil, as pesquisas na área de Sociolinguística iniciaram nos anos de 1970. Sociolinguistas como Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004) entre outros, mostram-nos que a Sociolinguística se preocupa com o uso da língua dentro de uma comunidade de fala, onde os grupos se comunicam heterogeneamente e, mesmo diante da variação existente entre esses grupos, eles conseguem compreender e serem compreendidos, porque não há o certo ou o errado na sociolinguística, mas sim, o adequado e o inadequado, de acordo com a situação de uso.

Portanto, não há fala errada, a criança fala de acordo com seus conhecimentos prévios, com sua relação com o ambiente em que está inserida, de acordo com sua história de vida e o professor tem que ter esse conhecimento para estar ciente das situações, que ocorrem e intervir conscientemente para que a fala da criança seja respeitada por todos e não se crie um preconceito linguístico em sala de aula.

Bortoni-Ricardo (2004, p.23) discorre que: “Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana”. Logo, quando usamos a linguagem, estamos interagindo e colocando em prática estes papéis sociais, seja em casa, na escola ou em qualquer lugar que estejamos.

Foi delineando por esse caminho que percebemos o quanto os estudos sociolinguísticos são importantes, principalmente, porque há uma urgência em romper com esse modelo de que tudo é homogêneo, de que há uma única forma de falar, isto ocorre muito devido a uma formação tradicional que tivemos no que diz respeito aos estudos linguísticos e que, ainda hoje, reflete em sala de aula. Porém, não precisamos esperar muito para que isto aconteça, a mudança já está surgindo através dos estudos e das pesquisas socializadas nos projetos, que desenvolvemos na área acadêmica, sendo multiplicadores destes saberes.

2.7.2 A importância dos gêneros orais para o ensino e desenvolvimento da oralidade

Ao escolhermos pelo ensino oral da língua materna (LM), é necessário refletirmos sobre o que é o “oral” para nós, enquanto professores. De acordo com Schneuwly e Dolz (2011, p.114), “[...] não existe o oral, mas os orais”, precisamos compreender que há vários orais que não estão totalmente livres da expressão escrita da língua, mas que podem relacionar-se com ela, seja de maneira mais ou menos próxima da escrita.

Dessa forma, entendemos que existem práticas de linguagem muito diferenciadas, que envolvem a oralidade, e todas elas parecem ser passíveis de se tornarem objetos de trabalho escolar. Schneuwly e Dolz (2011) postulam essa concepção como sendo aquela que considera a oralidade como realidade multiforme, que engloba não apenas aspectos fônicos, fonológicos, de entonação ou timbre de voz, mas sim explora lugares mais amplos do oral, como a própria materialidade do texto oral, seu enunciador, seu lugar de enunciação, entre outros.

Schneuwly e Dolz (2011, p.138) deixam claro que: “[...] saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples, aos mais complexos.” Diante do que expõem os autores, faz-se necessário iniciar os estudos com os gêneros a partir do contexto da criança, dos seus conhecimentos prévios e ampliá-los, gradativamente, em situações sociocomunicativas concretas.

Já tendo exposto e defendido nossa opção de pesquisa e nossa identificação pelas teorias sociointeracionistas da linguagem, pretendemos apresentar algumas considerações, neste capítulo, sobre os gêneros orais no ensino e desenvolvimento da oralidade.

No Brasil, e, em particular, na realidade escolar de João Pessoa, estamos caminhando, ainda lentamente, no que diz respeito ao trabalho com os gêneros orais, principalmente, na Educação Infantil, onde os estudos são limitados. Evidenciamos, durante o período de observações, que há certo descuido com a prática oral em sala de aula, o que vem causando

diversos problemas na formação das crianças. Esses problemas podem ser de ordem linguística e social; os de natureza linguística correspondem à falta de habilidade dos alunos em expor suas opiniões e pontos de vista, eles não conseguem utilizar a linguagem para argumentar em seu favor, defender ou refutar ideias ou para, simplesmente, fazer sugestões.

O segundo problema, de natureza social, está inserido na situação que acabamos de descrever: se as crianças não conseguem organizar sua fala para argumentar, expor, opinar e sugerir, conseqüentemente, não conseguem participar, efetivamente, de determinadas práticas sociais, pois não conhecem outra variedade oral da língua.

Primeiramente, vamos definir aqui o que está intrinsecamente ligado ao oral, por sua materialidade fônica, antes de situá-lo na totalidade das manifestações da linguagem oral, como fenômeno de linguagem heterogênea, dependente de contextos variáveis.

O termo oral, do latim *os, oris*, (boca) refere-se a tudo o que diz respeito à boca ou àquilo que se transmite pela boca. Em oposição ao escrito, o oral reporta-se à linguagem falada, realizada graças ao aparelho fonador humano: a laringe, onde se criam os sons, em conjunto com o aparelho respiratório, que fornece o alento necessário à produção e à propagação desses sons, e com as cavidades de ressonância (a faringe, a boca e o nariz), que são cavidades do aparelho fonador que vibram sob o efeito conjugado do sopro e dos sons. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p.127-128).

Diante disso, o domínio do oral se desenvolve, primeiramente, nas e pelas interações das quais as crianças participam, é o que comprovamos diante das pesquisas na área, isto tem apontado para a necessidade do ensino dos gêneros orais nas escolas de Educação Infantil, na faixa etária de quatro e cinco anos de idade e favorecer a inserção dessas crianças em práticas sociais presentes no seu dia a dia.

Ensinar o oral implica “[...] levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para confrontá-las com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p.147). Os autores ainda defendem a ideia de que para se ensinar os gêneros orais é preciso que haja uma ficcionalização, que supõe uma representação puramente interna, cognitiva, da situação de interação social. É necessário que se faça então, uma representação abstrata, que se ficcionalize a situação ou, melhor dizendo, essa ficcionalização pode ser determinada, como representação interna e cognitiva do gênero, enquanto instrumento de interação social, e pressupõe quatro elementos da produção: o enunciador, o destinatário, a finalidade/intencionalidade e o lugar social.

A particularidade do oral em relação à escrita reside no fato de que essa ficcionalização deve articular-se com uma representação do aqui e agora, gerenciada, simultaneamente, graças aos meios de linguagem que são o gesto, a mímica, a corporalidade, a prosódia. Palavra e ficcionalização constituem os dois vetores a partir dos quais se constroem as novas capacidades de linguagem oral.

Fiorin (2008), afirma que os gêneros são modos de apreender a realidade. Conforme a realidade muda, os gêneros também sofrem modificações e alterações, ou ainda, novos gêneros podem surgir para suprir as novas necessidades de determinada esfera social. Ao mesmo tempo em que os gêneros são necessários para atender as novas práticas sociais, eles também ocasionam novos modos de ver a realidade, isto é, podem provocar mudanças nos contextos sociais.

Para podermos dar ao oral, além da ficcionalização, a legitimidade como objeto de ensino, é preciso que os professores conheçam os gêneros, que circulam nas práticas sociais e que serão explorados na escola, saber as especificidades linguísticas de cada um deles, conhecer métodos e técnicas, que possibilitem a devida sistematização para que sejam vivenciados em situações sociocomunicativas.

Outro aspecto a ser observado é o nível de formalidade dos gêneros públicos. A formalidade, aqui, decorre das situações e das convenções sociais de funcionamento dos gêneros orais, realizados em público. Ora, se esses gêneros possuem formas definidas e reguladas do exterior, dificilmente serão aprendidas sem uma intervenção didática.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2011, p.23), para se trabalhar com os gêneros, temos que conhecer alguns aspectos essenciais, a saber:

- a) Há a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva;
- b) Essa base chega à escolha de um gênero num conjunto de possíveis, no interior de uma esfera de troca dada, num lugar social que define um conjunto possível de gêneros;
- c) Mesmo sendo mutáveis, flexíveis, os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes na troca verbal.

De fato, a construção do oral como finalidade real de ensino requer, portanto, antes de tudo, uma explicação das práticas orais de linguagem, que são empreendidas na escola e uma caracterização das particularidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados. Esses

saberes práticos se dão por continuidade e ruptura, são chamados, por Schneuwly e Dolz (2011, p.25), como “gêneros primários e secundários”.

Segundo os autores, os gêneros primários perpassam pelas múltiplas linguagens, envolvendo a gestualidade, a mímica prosódica; já os gêneros secundários aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e mais evoluída, não são espontâneos, ou seja, sua construção implica dispor de instrumentos já complexos, isto quer dizer que para construí-los se faz necessário ter os gêneros primários, servindo de instrumentos para tal.

Defendemos a tese de que é imprescindível o trabalho com a linguagem oral na pré-escola e que este seja vivenciado intensamente, no qual os gêneros primários e secundários possam ser ressaltados na comunicação oral e se desenvolvam nos planos verbal, vocal e também no plano gestual.

Baseados em Schneuwly e Dolz, (2011, p.26-27), apresentamos os gêneros primários como:

- a) troca, interação controle mútuo pela situação;
- b) funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade;
- c) nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso.

Para os gêneros secundários, Schneuwly e Dolz, (2011, p.27-28), definem pelo menos três particularidades para o seu funcionamento, a saber:

- a) Modos diversificados de referência a um contexto linguisticamente criado. Com a complexificação dos gêneros e, sobretudo, com sua autonomização no que diz respeito ao contexto, aparece, cada vez mais, a necessidade de criar-se uma coesão interna, um fechamento interno por assim dizer, do texto;
- b) Modos de desdobramento do gênero: se os meios de referência a um contexto linguisticamente criado caracterizam, por assim dizer, os gêneros secundários do interior asseguram sua coesão interna e sua autonomia em relação ao contexto, outros meios asseguram, do exterior, seu controle, sua avaliação, sua definição;
- c) A gestão eficaz dos gêneros secundários pressupõe a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na “imediatez” (comunicação verbal espontânea, diz Bakhtin), mas que pode se basear na gestão de diferentes níveis, relativamente autônomos.

Portanto, o conhecimento dos gêneros primários e secundários pelos professores é essencial para um ensino eficaz no que concerne ao desenvolvimento da oralidade, já que é a partir do conhecimento de suas características que este profissional pode conduzir e reconduzir o processo de desenvolvimento da criança, auxiliando-a a exercer papéis sociais dentro da comunidade escolar e também na comunidade familiar, mediado por um ambiente participativo e colaborativo.

2.7.3 A oralidade e as diversas áreas do conhecimento

De acordo com Schneuwly e Dolz (2011, p.95), “[...] na oralidade existe, também, um processo de exteriorização” e, é nesta exteriorização que a música está presente, já que a música nos permite fazer isso de maneira espontânea, além de favorecer à afetividade. Logo, ao propiciarmos momentos com a música estamos propiciando mais oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento da oralidade, tornando as crianças mais sensíveis e perceptíveis ao outro.

É essencial, neste momento, que o professor da Educação Infantil utilize diferentes recursos em sala de aula para poder registrar o desenvolvimento da oralidade das crianças e sempre mostrar o resultado dos registros para que elas relembrem como se posicionavam em diversas situações e transformem a fala num objeto que tanto o produtor como o ouvinte possam escutar novamente e até transcrevê-la fielmente ao que se falou, daí a importância, ainda segundo Schneuwly e Dolz (2011, p.95), de se ter “a fita cassete e o gravador” em qualquer ensino da oralidade e que estes sejam instrumentos indispensáveis neste trabalho.

Partilhando da visão apresentada pelos autores acima citados, Martins (2009, p.23), sinaliza que “[...] a linguagem aparece como forma de manifestação para a energia humana que busca a vazão, extravasamento, para a necessidade própria ao ser humano de expressão e de comunicação”. Partindo dessa exposição, percebemos que a oralidade está presente em todas as áreas do conhecimento da Educação Infantil: na Linguagem, na Matemática, nas Artes, na Música e no Movimento, nas Ciências Naturais e Sociais e nas novas tecnologias presentes também neste cotidiano e que devemos fazer uso delas nas diversas situações.

A escola precisa, então, estar preparada para lidar com as habilidades orais que a criança contraiu no meio social no qual está inserida e ampliá-las. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (RCNEI, 2002, v.3, p.138) reafirma que “[...] é importante planejar situações de comunicação que exijam diferentes graus de formalidade, como conversas, exposições orais, entrevistas e não só a reprodução de contextos comunicativos

informais.”

Em consonância com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (DCNEIS, 2009, p.11), preconizam que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem garantir experiências que: “[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio, por elas, de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.”

A Educação Infantil ao promover experiências significativas por meio da linguagem oral, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão, além de acesso ao mundo letrado pelas crianças, esta ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas: falar, escutar, ler, escrever. O educador tem como objetivo principal trabalhar todas as áreas de conhecimento da criança e proporcionar o desenvolvimento de diferentes formas de representação verbal, respeitando seu modo de sentir, pensar e perceber o mundo que a rodeia, sempre através do lúdico e de sua espontaneidade.

Podemos afirmar, diante dessas premissas, que a aprendizagem da linguagem oral é importante para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais, já que o trabalho com a linguagem se constitui em um dos eixos básicos da Educação Infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, para a orientação das ações das crianças, para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento do pensamento e deve ser vivenciada interdisciplinarmente e até transdisciplinarmente, pois o dialogar face a face com o outro requer perpassar à interdisciplinaridade.

Portanto, se faz imprescindível pensar a oralidade no contexto escolar sob novas perspectivas, com a participação de todas as pessoas que trabalham na Educação Infantil.

2.7.4 Novos sentidos para a oralidade na Educação Infantil

Nas propostas curriculares de Educação Infantil, a linguagem e a brincadeira são elementos articuladores entre os saberes e os conhecimentos. As experiências com a linguagem devem considerar o papel central da oralidade, materializada em práticas de narrativas, que tomam como objeto os saberes e os conhecimentos das crianças. A brincadeira, como experiência de cultura e como forma privilegiada de expressão da criança, deve ser vivenciada tanto em situações espontâneas quanto em situações construídas, com e

sem a intervenção do adulto. Souza (2005, p.22), afirma que: “É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas no mesmo tempo, é também transformada por esse seu modo de agir no e sobre o mundo”.

A construção e o domínio da linguagem, em específico, da linguagem oral, contribuem significativamente para a integração da criança da Educação Infantil nas diversas esferas do seu convívio social e propiciar a melhor forma de desenvolvê-la é um compromisso, que deve ser vivenciado por todos, visto que os estudos sobre a linguagem oral e as novas perspectivas nas áreas sociais e culturais proporcionam um olhar reflexivo para a estruturação do currículo com foco nessa área.

A linguagem perpassa todas as áreas do conhecimento (social, cultural, linguístico e lógico-matemático), logo, ela “é conhecimento social, mas é também produção individual, e, como tal, está presente em todas as manifestações do conhecimento humano.” (KRAMER 2007, p.70). Constatamos na fala de Kramer que a linguagem deve ser vivenciada interdisciplinarmente, contemplando a criança em todos os seus aspectos constitutivos, já que a criança está inserida no mundo da linguagem e por meio dela constrói uma visão de mundo permitindo-a ter uma autonomia com relação à oralidade e esta autonomia traz a competência linguística, que segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.73) “[...] lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias”.

Expostas estas considerações, ficamos a nos indagar: por ser a Educação Infantil a etapa em que a criança se expressa por meio da oralidade, por qual motivo a oralidade não tem a mesma relevância da escrita? É uma reflexão que deixamos para os profissionais da área.

Muitas são as preocupações para que a criança escreva bem, há uma supervalorização do escrito que se sobrepõe ao oral, daí, aquele ter um prestígio maior em relação a este. Devemos lembrar que a criança escreverá no tempo certo, não há necessidade de se priorizar, nesta fase, a escrita e deixar a oralidade em segundo plano, pois como já afirmamos é através da oralidade que a criança se comunica, expressa seus desejos, seus sentimentos. Desta forma, valorizar a oralidade, na medida em que se valoriza a escrita, é desenvolver a competência da criança para exercê-la utilizando-se das múltiplas linguagens.

Marcuschi (2003, p.25), refere-se à oralidade dizendo que “[...] é uma prática social interativa para fins comunicativos, que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundamentados na realidade sonora”. Por isso, as práticas sociais, desenvolvidas na escola, devem ser consideradas com base na noção de que oralidade e letramento são práticas sociais

que todo indivíduo adquire e desenvolve ao longo de sua vida, adaptando-as aos diversos contextos sociais.

Nesse sentido, nota-se que a oralidade precisa ser refletida tanto na sala de aula como fora dela e ter a mesma dimensão que a escrita, indo além do contexto escolar. Walter Ong (1998 *apud* MARCUSCHI 2007, p.27), explicita muito bem a importância que deve ter a oralidade, quando discorre: “Mesmo considerando a inegável importância que a escrita tem nos povos e nas civilizações letradas, continuamos povos orais”.

Câmara Cascudo (1898-1986) já se referia ao termo “literatura oral” em seu *Dicionário do Folclore Brasileiro*, afirmando que o termo, criado por Paul Sébillot, (1881), reúne gêneros da oralidade, tais como: contos, lendas, mitos, adivinhas, provérbios, parlendas, frases-feitas, cantos, orações, transmitidos e conservados oralmente, mesmo que, posteriormente, registrados e conservados através da escrita. “Sua característica é a persistência pela oralidade.” (CASCUDO, 1984, p.23). E, como os gêneros são formas que utilizamos para nos comunicarmos, eles devem ser utilizados, diariamente, de maneira viva, e dinâmica no contexto em que a criança está inserida.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2002, p.21), discorre que:

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próximas às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos, cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. (BRASIL, 2002, v.2, p.21).

Também o mesmo referencial, (RCNEI, 2002, v.2, p.126), se refere à oralidade afirmando que “[...] a construção da linguagem oral não é linear e ocorre em um processo de aproximações sucessivas com a fala do outro, seja ela do pai, da mãe, do professor, dos amigos ou aqueles ouvidos na televisão, no rádio”. A aquisição do discurso oral é um processo dialético e esta construção não acontece de forma linear, mas sim de trocas e da interação social a partir das quais as crianças vão colecionando informações acerca deste código comunicativo e os falantes mais experientes desempenham papel fundamental neste processo.

Na linguagem oral, a criança aprende a falar no convívio com falantes mais experientes, a fala das crianças é reconstrução interna, ressignificação e também criação. Ao criarem palavras podem cometer “erros” que, na verdade, demonstram uma certa compreensão da língua que ouvem desde muito cedo. Nisto, refletem e organizam hipóteses sobre a linguagem.

Neste sentido, a tarefa da Educação Infantil é, além de ampliar o vocabulário da criança, integrar sua fala em contextos sociocomunicativos para que ela se torne um falante cada vez mais competente e tenha autonomia com relação a sua fala. Para isto faz-se necessário atribuir intenção à fala da criança, observando o que ela diz, aprendendo sobre o jeito particular de se expressar, promovendo discussões em situações que sejam significativas, onde ela possa expor, argumentar, discordar, ter criticidade e se posicionar diante das situações apresentadas.

Para que isto se concretize, compartilhamos da fala de Faria e Cavalcante (2009, p.110), quando sublinham que: “Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua oral”.

Por meio deste posicionamento das autoras, podemos depreender que é essencial o trabalho realizado na escola, envolvendo a oralidade, respeitando as diferenças e as peculiaridades de cada criança, mas complementamos que este trabalho deve perpassar seus muros e atingir as famílias das crianças, fazendo um intercâmbio oral, promovendo experiências significativas e transformações no que concerne à oralidade. Vale salientar que, o ponto de partida para o sucesso destas atividades deve ser a criança, com sua participação ativa neste processo, sentindo-se acolhida e feliz no ambiente que lhe proporcione voz e vez, acreditamos ser este o sentido do trabalho com a oralidade na Educação Infantil.

Para acompanharmos toda a apresentação dos dados coletados envolvendo o tema currículo na Educação Infantil e tendo como foco a oralidade, narramos no capítulo a seguir as vozes que ecoaram durante o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica, envolvendo as professoras, as quais trouxeram contribuições valiosas e fundamentais para o trabalho com a Educação Infantil.

CAPÍTULO 3

A LEITURA ANALÍTICA DOS DADOS

“Os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequências das falas e palavras como critério de objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante inferência, uma interpretação mais profunda”.

Minayo

Neste capítulo apresentamos toda a leitura analítica do projeto de intervenção pedagógica, iniciando pela escolha do tema, dos objetivos traçados, da opção pela pesquisa qualitativa e sua natureza colaborativa, caminhando na escolha dos instrumentos utilizados que se adequassem ao que propunha o projeto, iniciando com o primeiro encontro, no dia 18 de fevereiro de 2013, em que visitamos a escola, conhecemos um pouco mais de sua história e da história das professoras que lá trabalham, concluindo com o sexto encontro, no dia 13 de setembro do mesmo ano, com o projeto sendo abraçado por todas as participantes.

3.1 OS ESTUDOS SOBRE O CURRÍCULO, A ORALIDADE E AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS

A oralidade tem uma função prática indispensável na vida do ser humano em sociedade. É uma habilidade construída socialmente. Isto é, a criança experimenta desde o primeiro momento de sua vida e vai se ampliando à medida que ela vai interagindo, socialmente, e acentua-se na pré-escola, por meio de troca de experiências interpessoais e intrapessoais com familiares, professores e todos que estão no seu meio. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (RCNEI, 2002, v.2, p.125), “[...] a construção da linguagem oral implica, portanto, a verbalização e a negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se”.

Para a vivência na pré-escola da linguagem oral, é imprescindível um currículo que esteja pautado na criança, que conheça sua história de vida, que proporcione o espaço adequado para a oralidade, e que esta deve ter a mesma dimensão que a escrita, com planejamento, envolvendo todos os profissionais e que estes estejam diretamente ligados à criança.

Diante disso, pautamo-nos em descrever, neste capítulo, todos os encontros realizados com as professoras participantes do projeto de pesquisa e intervenção pedagógica. Ao todo foram seis encontros, e em cada um está a descrição do que foi socializado/partilhado sobre currículo e oralidade e, através desses encontros, obtivemos as respostas para realizarmos uma leitura analítica dos dados, fazendo emergir as narrativas de cada professora.

Utilizando-se da pesquisa qualitativa de cunho colaborativo para desenvolver o trabalho e realizar as análises dos dados coletados, referenciamo-nos em Gomes (2012, p.79), o qual afirma que: “Na pesquisa qualitativa, os dados coletados não têm como finalidade contar opiniões ou pessoas, seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende pesquisar”.

Portanto, pautados nos estudos, envolvendo a pesquisa qualitativa, analisamos, refletimos e não só interpretamos as falas das professoras, mas fizemos emergir suas posições, suas expectativas, seus sonhos, suas vozes, fazendo inferências, compreendendo e atribuindo sentidos as suas respostas, tanto as respostas, que tiveram uma base comum, quanto as que tiveram divergências, pois de acordo com a história de vida de cada uma, do seu contexto histórico, cultural e social, estas respostas podem dialogar entre si e também se dirigir para caminhos opostos, mesmo trabalhando e vivenciando uma área pertinente a todas, pois as narrativas mostram a singularidade de cada professora.

Diante do exposto, procuramos realizar, de maneira crítica e reflexiva, um diálogo constante das respostas fornecidas pelas professoras com o aporte teórico, para chegar ao resultado que aqui expressamos, pois o projeto de intervenção pedagógica, que teve como título: Currículo na Educação Infantil: um olhar reflexivo para re(pensar) o desenvolvimento da oralidade em crianças de quatro e cinco anos de idade, foi realizado com onze professoras e obtivemos um amplo material para a realização destas análises.

Os instrumentos utilizados para as análises foram todos aprovados pelo Conselho de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba (CEP) e serviram também como reflexão da nossa própria prática durante todo o processo de desenvolvimento do projeto. Aos nossos olhos, tínhamos um riquíssimo material, que foi coletado através dos quatro instrumentos utilizados, cada um na sua especificidade, os instrumentos foram:

1. O questionário, utilizado nos encontros dos meses de: fevereiro, (questionário1), abril (questionário 2) e maio (questionário 3);
2. A entrevista, utilizada em dois encontros, no mês de julho (entrevista 1) e no mês de agosto (entrevista 2);
3. Os relatos de experiências, utilizados no mês de setembro;
4. O diário de bordo, utilizado pela pesquisadora, durante todo o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.

A utilização destes instrumentos possibilitou delinear a análise em etapas consecutivas, valorizando e ampliando os conhecimentos de cada professora, tendo como referência a compreensão do que envolve um currículo segundo os teóricos Lopes (2011), Macedo (2011), Lins e Diniz (2012), entre outros, que colaboram com a mesma compreensão feita por McKernan (2009), quando compreende que um currículo abrange:

O planejamento e a implementação de experiências educacionais por meio de procedimentos cuidadosamente orquestrados feitos a partir de uma seleção criteriosa da cultura[...] não tem a ver tanto com chegar e como alcançar metas, é mais sinônimo de viajar com paixão e estar interessado em experiências válidas disponíveis.(McKernan, 2009, p.23).

Nesta dimensão de currículo focamo-nos sobre o ensino e desenvolvimento da oralidade, pautados em (MARCUSCHI 2007) e (SCHNEUWLY; DOLZ 2011), além de outros autores, que são referências para o trabalho com a oralidade, os quais definem a oralidade como sendo realizações enunciativas em situações e condições de produção específicas e situadas, que exigem mais do que uma simples habilidade linguística, mas um domínio da vida social, pois é uma prática social, que se desenvolve, naturalmente, em contextos informais do dia a dia de atividades comunicativas no contexto escolar e fora dele.

Diante desse contexto, é preciso, então, ensinar à criança a utilizar, adequadamente, a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. Em relação a isso, Marcuschi (2007, p.55), afirma que “[...] a oralidade se apresenta em situações e condições de produção específicas e situadas que exigem mais do que uma simples habilidade linguística, mas um domínio da vida social”.

Complementando o que diz o autor acima, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (RCNEI, 2002, v.2, p.49), considera que:

O desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. (BRASIL, 2002, v.2, p.49).

Em face do exposto, apresentamos, a seguir, os momentos de todos os encontros e os estudos desenvolvidos na escola, *lócus* do trabalho, tendo como referência, além dos teóricos citados anteriormente, as contribuições de muitos outros e da legislação em vigor para a Educação Infantil, que abordamos durante todo o desenrolar do projeto e que serviram como referência para a realização da leitura analítica dos dados, através das narrativas das professoras. No final de cada encontro, encontram-se as fotos, mostrando um pouco do que foi vivenciado, estas fotos foram autorizadas pelas professoras, conforme vem escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no apêndice A.

Os encontros, a seguir, estão definidos por data. Iniciamos com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no primeiro encontro, e, concluímos as atividades no sexto encontro, com os relatos das experiências das professoras sobre a oralidade. Temos, então, um amplo material que está pautado nestes seis encontros e que contribuíram e contribuirão para uma prática reflexiva sobre o currículo e a oralidade na Educação Infantil.

3.1.1 Primeiro Encontro - Mês de fevereiro - Dia 18/02/13 - Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e entrega do questionário 1

Quando realizamos o primeiro encontro pela manhã com as professoras que trabalhavam neste horário e, à tarde com as professoras que trabalhavam somente neste horário, conversamos sobre a intenção do desenvolvimento do projeto e os objetivos a serem alcançados. Entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as professoras assinarem, autorizando a participação na pesquisa, em seguida, entregamos o questionário 1, para que cada uma respondesse, cujo tema era: Educação Infantil, Currículo e Oralidade.

Algumas professoras ficaram receosas em responder, tiveram um pouco de resistência, porém, com muita sensibilização, explicando que o trabalho proposto seria através da colaboração e, diante disso, elas perceberam que os estudos realizados, juntamente com suas experiências, contribuiriam para a ampliação dos seus conhecimentos, favorecendo a própria prática e auxiliando o trabalho, já desenvolvido na escola. Elas corroboraram e foram bem participativas, mas, diante do exposto, ainda teve uma professora, que não respondeu a todas as perguntas. É salutar informar que todas as professoras, envolvidas, na pesquisa têm formação superior e algumas têm especialização.

Este questionário (em apêndice A) estava estruturado em duas partes: a primeira parte envolvia questões de múltiplas escolhas e constavam cinco perguntas; a segunda parte continha também cinco perguntas e era para as profissionais discorrerem sobre os aspectos apresentados, segundo suas experiências e sua prática sobre cada item pedido.

A partir do que as professoras responderam neste questionário, é que foi organizado todo o cronograma do Projeto de Intervenção Pedagógica e para a realização das análises dos dados. Tínhamos que escolher, então, o nome fictício para cada uma e assim foi feito. Cada professora escolheu seu nome na dinâmica realizada com todas no segundo encontro e os

nomes escolhidos foram personagens infantis, que fazem parte do mundo da Educação Infantil.

Diante do exposto, vamos apresentar os dados evidenciados com os nomes fictícios a partir do questionário 1, realizado no mês de fevereiro e, assim, vamos identificando cada professora, vejamos:

A primeira questão de múltipla escolha se referia à Educação Infantil, procurando saber em que etapa ela está inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, Lei nº 9394/96. Das 11 professoras participantes, duas professoras não sabiam que a Educação Infantil é uma das etapas da Educação Básica, de acordo com a LDB, Lei nº 9394/96, no seu Artigo 21.

Diante da segunda pergunta, que era se as professoras conheciam a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino da cidade de João Pessoa, todas responderam que sim, que tinham conhecimento. Isto indica que o acesso aos documentos os documentos que vêm da Secretaria de Educação chegam até as profissionais da escola, essa acessibilidade favorece o trabalho com as professoras na construção do currículo.

A terceira pergunta era sobre o objetivo da Educação Infantil, só uma participante respondeu que a Educação Infantil se preocupava com a socialização e o cuidar. Todas as outras participantes responderam que a Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, levando em consideração todos os seus aspectos constitutivos.

Percebemos, então, que as professoras envolvidas na Educação Infantil já estão com uma visão integral da criança, vendo-a holisticamente e levando em consideração todas as suas especificidades, como assim definem a LDB, Lei nº 9.394/96 e autores como Kramer, (2007), em que criança deve ser percebida na sua totalidade, sem divisões, e associada a esta visão estão o cuidar e o educar, que são indissociáveis.

Quando chegamos a quarta questão sobre os documentos oficiais que regulam a Educação Infantil nas escolas, três professoras responderam que não sabiam quais eram esses documentos e ao pedir que, se conheciam, os citassem, os documentos mais citados foram:

- a) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI): quatro professoras: Yasmin, Mônica, Cinderela, Emília.
- b) O Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP): três professoras: Branca de Neve, Aurora e Sininho.

- c) A Proposta Pedagógica do Município de João Pessoa: duas professoras Chapeuzinho Vermelho e Ariel.
- d) O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): duas professoras: Aurora e Sininho.
- e) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9394/96): duas professoras Aurora e Sininho.
- f) Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): que atendem ao Ensino Fundamental: uma professora: Chapeuzinho Vermelho.
- g) Os Parâmetros Curriculares para a Educação Infantil: uma professora: Ariel.

Analisando as respostas, podemos inferir que as professoras citaram muitos documentos, inclusive, a **professora Ariel** citou Os Parâmetros Curriculares para a Educação Infantil, este documento não existe na Educação Infantil, mas no Ensino Fundamental, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais. O que existe na Educação Infantil são os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, em dois volumes, o que demonstra a falta de um conhecimento mais aprofundado desta etapa e dos documentos inerentes a ela.

O documento mais citado foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (RCNEI), porém, não é de conhecimento de todas as professoras. O RCNEI é um documento que serve de orientação para as práticas pedagógicas, desenvolvidas pelas professoras na escola, não é um documento que normatiza a Educação Infantil e não deve ser usado como único documento, que guia a organização pedagógica desta fase, ele é flexível e adaptável à realidade de cada lugar, de cada instituição de ensino. O documento que normatiza as instituições de Educação Infantil são As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEIS, 2009).

Diante desta realidade, percebemos que o documento que as professoras tinham mais contato era o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, porém, diante do universo pesquisado, esta referência foi pouca. Também tivemos professoras que responderam que não conheciam nenhum documento, foram três professoras: **Magali, Chapeuzinho Vermelho e Narizinho**.

Duas das professoras citaram o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, porém é salutar descrever que o PPP da escola é elaborado em conjunto, mas só três das onze professoras o citaram como um dos documentos, que regulam a Educação Infantil na escola.

Com relação à Proposta Curricular da Prefeitura Municipal de João Pessoa, duas profissionais a citaram, apesar de todas marcarem, anteriormente, que a conheciam.

Os PCN não fazem parte dos documentos oficiais da Educação Infantil e sim do Ensino Fundamental, mas uma professora o citou, o que indica que não há a divulgação dos documentos da Educação Infantil para todas as professoras da escola.

O documento que normatiza a Educação Infantil, nas escolas, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS, 2009) e ele não foi citado pelas professoras. As DCNEIS são essenciais para o andamento da Educação Infantil nas escolas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cuja Resolução é de 5 de dezembro de 2009, estão em consonância com a LDB, LEI nº 9.394/96 e é um documento que deve estar presente nas escolas e ser seguido, por isso mesmo, cada profissional deve ter consigo para estudos, análises e cumprir o que preconiza esta legislação. Ter conhecimento do teor que está nas Diretrizes para a Educação Infantil é primordial para o bom funcionamento das escolas e atender, com excelência, esta faixa etária, pois é pensando desta forma que podemos lutar por uma Educação Infantil de qualidade e, todo profissional, que atua na área, tem por obrigação conhecê-la.

A última pergunta era se o currículo, desenvolvido na escola, atendia às especificidades da Educação Infantil no que diz respeito à oralidade e todas as professoras responderam que sim. Logo, percebemos que elas já vivenciam a oralidade na escola e que esta faz parte da construção e desenvolvimento do currículo.

Concluída a primeira parte do questionário, debruçamo-nos sobre a segunda parte para analisar as respostas das professoras sobre as cinco perguntas propostas, nas quais elas iriam responder, com suas vivências na área da Educação Infantil.

A primeira pergunta discursiva era sobre sua prática na Educação Infantil. Cada professora discorreu segundo sua história de vida, seus conhecimentos prévios e estes aspectos foram determinantes nas suas respostas, vejamos:

A **Professora Aurora**, escreveu assim:

Minha prática tem por base uma abordagem sociointeracionista construtivista, que permite transformar o processo de aprendizagem numa constante busca do conhecer, considerando as experiências e as diferenças de cada educando. (Resposta da 1ª pergunta discursiva do questionário1, dia 18/02/13).

As palavras da **Professora Aurora** já abordam, significativamente, seu trabalho com as crianças, pois como diz Kramer (2006, p.19), “[...] a fim de que essa função se efetive na prática, o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs”. Isso nos faz acreditar que é necessário um trabalho, que leve em consideração, a heterogeneidade das crianças.

Já a **Professora Yasmin**, respondeu sobre sua prática assim: “É bastante dinâmica envolvendo as práticas do dia a dia, respeitando os limites de cada um”. Nesta fala da **Professora Yasmin**, ela já explica que sua prática está pautada no dia a dia das crianças, isto nos leva a perceber que o contexto em que a criança está inserida, é levado em consideração no desenvolvimento do seu trabalho.

A **Professora Emília**, falou que “é uma prática que respeita a faixa etária das crianças, contextualizando os conteúdos pedagógicos com os aspectos cognitivos e os eixos através de vivências, explorando de forma lúdica e motivando o potencial de cada uma”. A **Professora Emília** ao colocar sua fala já amplia sua visão com relação à prática, pois leva em consideração desenvolver o potencial de cada uma. Isto é essencial para incluir no currículo o tempo e o espaço para o desenvolvimento da oralidade.

A **Professora Ariel**, relatou da seguinte maneira: “Os alunos estão muito ligados a mim, todos têm acesso à direção da escola”. Diante da sua resposta, podemos inferir que as crianças têm acesso aos diferentes setores da escola, não só na sala de aula e isso é importante para o seu desenvolvimento; possibilitar à criança o acesso a todos os espaços da escola vai favorecendo sua autonomia nesta fase e isso é importante para o desenvolvimento da oralidade.

Já a **Professora Magali** respondeu sobre sua prática relatando que: “É com planejamentos semanais, desenvolvendo projetos e trabalhando de acordo com a Proposta Curricular da Educação Infantil”. Nesse sentido, a **Professora Magali** parte de um referencial para desenvolver sua prática, a Proposta Curricular da Educação Infantil, porém ela não relata se é a Proposta Curricular da Prefeitura Municipal de João Pessoa ou se é a Proposta Pedagógica da escola e, ainda, utiliza-se das duas para ter uma base comum no seu trabalho.

A **Professora Mônica** foi bem sucinta, ela respondeu: “Bastante lúdica, respeitando os limites e ritmo de cada criança.”

Concordando com a **Professora Mônica**, a **Professora Cinderela** também assim respondeu: “Através de dinâmica e do lúdico”. Podemos inferir, nestas duas falas, que elas trazem, para sua prática, momentos diversificados e atrativos para as crianças, tornando seu trabalho significativo e prazeroso.

A resposta da **Professora Narizinho** foi a seguinte: “Desenvolvo aulas de Educação Física não só de recreação, mas também o desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças”. Podemos inferir que ela percebe a criança num contexto mais amplo, ampliando as possibilidades de interação entre a professora e as demais áreas do conhecimento.

A **Professora Branca de Neve**, respondeu assim: “Procuro desenvolver trabalhos práticos, buscando o desenvolvimento das crianças”. Neste discurso, podemos dizer que ela busca, através destes trabalhos, ampliar os conhecimentos das crianças, mas não descreve, concretamente, como isto acontece.

Já a **Professora Chapeuzinho Vermelho**, disse que sua prática na Educação Infantil se baseia em: “Educar através da música”. Isso demonstra a sensibilização da profissional para esta área tão essencial na Educação Infantil. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS, 2009, p.25), as Práticas Pedagógicas da Educação Infantil devem garantir experiências que: “Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”.

A **Professora Sininho**, não respondeu a esta pergunta, ela queria levar o questionário para responder em casa e o objetivo de uma pesquisa é que a pesquisada responda no momento presente e não procurar a resposta.

Podemos compreender, a partir dos relatos das práticas das professoras, que elas se preocupam em tornar os momentos, de vivências na escola, dinâmicos, com inovações, considerando a heterogeneidade das crianças e, principalmente, não antecipando a escolarização, já que respeitam seus limites e a faixa etária delas. Kramer (2007, p.52), refere-se à prática na Educação Infantil afirmando que: “[...] o importante não é antecipar a escolarização para a pré-escola, mas permitir a articulação da pré-escola com o ensino fundamental”.

A segunda questão pedia para elas descreverem seu trabalho na Educação Infantil com relação à oralidade, a **Professora Sininho** não quis responder também a esta pergunta.

Já a **Professora Aurora**, respondeu: “De forma globalizada, compreendendo as diferenças e necessidades de cada criança (respeitando o estágio do seu desenvolvimento).”

A **Professora Yasmin**, descreveu afirmando que: “A oralidade é muito importante nesta faixa etária, pois é por meio dela que a criança interage com o mundo, trabalho com músicas, parlendas, trava-língua e poemas etc”. Nesta fala, a **Professora Yasmin**, já utiliza os diferentes gêneros para vivenciar a oralidade e esta prática, segundo Marcuschi (2007), faz com que as crianças entrem em contato com a diversidade lingüística, que existe nos gêneros.

A **Professora Emília**, disse: “No meu trabalho com a criança, a oralidade está presente em todas as atividades propostas. Busco permanentemente a expressão oral da criança de forma espontânea onde possa expressar suas necessidades e compreensão do mundo”. A **Professora Emília**, nas suas palavras, faz-nos compreender que o trabalho realizado com a oralidade se dá de forma interdisciplinar, isto demonstra que ela não cria divisões nem momentos diferenciados para este trabalho, o que requer um planejamento adequado à realidade da criança.

No seu discurso, a **Professora Ariel**, falou: “Trabalhamos bastante nas atividades de rotina, dramatizações e, principalmente na hora do conto”. Ao expressar seu trabalho, com a oralidade, notamos que a **Professora Ariel** se limita às rotinas, não parte para um trabalho de exteriorização da oralidade, já que esta é uma prática social, como bem explica Marcuschi (2007, p.40), “[...] é uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso”.

Já a **Professora Magali**, relatou que: “A oralidade como também a escrita são trabalhadas de acordo com a realidade da criança na escola.” Na sua fala, a **Professora Magali** mostra que o trabalho com a oralidade parte do contexto histórico e social em que a criança está inserida, isto deve ser o primeiro passo para o trabalho com a oralidade, partir do contexto real da criança.

Assim como já foi citado, anteriormente, por outras professoras, as **Professoras Mônica e Cinderela**, também utilizam os gêneros no seu trabalho com a oralidade, como conversas informais, músicas, parlendas, poemas, trava-línguas etc.

Já a **Professora Narizinho** disse que seu foco maior é a prática, mas não expressou como seria esta prática concretamente. É diante de falas como esta da **Professora Narizinho** que buscamos rever nossas práticas, pois quando as descrevemos, precisamos ter clareza, em que bases teóricas elas estão pautadas, para que não fiquem na espontaneidade, como afirma Freire (2003, p.38):

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é um saber que a rigorosidade do pensar certo procura. (FREIRE, 2003, p.38).

Já a **Professora Branca de Neve**, repetiu a resposta da pergunta anterior sobre sua prática na Educação Infantil, acrescentando, apenas, que a produção dos trabalhos são expostos, mas também não informou como são estas exposições e se a comunidade familiar participa.

A **Professora Chapeuzinho Vermelho**, respondeu: “Com a musicalização, através do coral.”

Mediante seus relatos, podemos afirmar que as professoras utilizam muitos recursos para o desenvolvimento da oralidade em sala de aula, mas ainda com limitação ao contexto escolar. Às rotinas, como nas rodas de conversa e, o que propõe, atualmente os estudos sobre a oralidade é que esta perpassa os muros da escola e suscite nas crianças o interesse em questionar, argumentar, propor soluções em situações sociocomunicativas, é o que Sheneuwly e Dolz (2011, p. 27) chamam de gêneros secundários e que, estas situações sejam utilizadas no seu dia a dia; esta visão sobre a oralidade é o que ainda falta no trabalho das professoras.

Marcuschi (2007, p.16) diz, explicitamente, que “[...] o trabalho com a oralidade dá-se na visão dos gêneros e da produção textual discursiva e não na relação das formas soltas e descontextualizadas”. Concordamos com o autor, pois os gêneros devem fazer parte do ensino da oralidade, já que é através dos gêneros que nos comunicamos, interagimos socialmente e construímos nossas relações. Diante disso percebemos que as professoras não utilizam os gêneros em práticas sociais e quando os utilizam, são em momentos soltos, sem um contexto social adequado.

A terceira questão era para que escrevessem o seu pensar sobre o currículo e, mais especificamente, sobre o currículo da Educação Infantil. As respostas foram as seguintes:

A **Professora Aurora**, falou: “É um suporte teórico baseado ao atendimento, à formação escolar das crianças na faixa etária correspondente.” Já a **Professora Yasmin** discorreu como a **Professora Aurora**, mas com um diferencial, ela abordou a flexibilidade que o currículo deve ter, vejam: “É o conteúdo dado de acordo com a Educação Infantil. O currículo pode ser flexível.”

A **Professora Emília** já foi bem abrangente na sua fala, ela disse:

Currículo é uma estrutura de natureza científica, montada para atender o desenvolvimento do educando nos aspectos biopsicossocial e afetivo, através de modalidades diversas, respeitando as diferenças culturais, raciais, valores potenciais etc. (Resposta da 3ª pergunta do questionário1, dia 18/02/2013).

Podemos inferir, na fala da **Professora Emília**, que ela está com uma visão de currículo voltada para as teorias críticas e pós- críticas, isto já é um avanço significativo. Enquanto que, na fala da **Professora Ariel**, percebemos ainda que ela se pauta num currículo tradicional, vejam sua resposta: “Currículo está ligado aos conteúdos que os alunos precisam consolidar na sua etapa de desenvolvimento. No currículo da Educação Infantil precisa contemplar a leitura, escrita, oralidade e produção oral”.

A **Professora Magali**, disse: “Currículo é a grade dos conteúdos da escola, dependendo da realidade desenvolvemos os assuntos de acordo com a criança”. A **Professora Mônica** também tem sua resposta dialogando com a **Professora Magali**, ela falou: “São os conteúdos a serem desenvolvidos. São áreas desenvolvidas para a Educação Infantil (cognitiva, socioafetiva)”.

Nessas mesmas considerações de currículo, fornecidas pelas professoras acima, as respostas das **Professoras Cinderela, Narizinho e Branca de Neve** também se referenciam a um currículo tradicional, todas disseram que o currículo são os conteúdos a serem dados na Educação Infantil, são disciplinas necessárias, um programa a ser cumprido, ou seja, é a “grade curricular” da qual as professoras se referem, apresentando-a como algo inflexível, que deve ser seguido rigidamente, sem levar em consideração o contexto e que a criança está inserida.

Refletindo sobre esta questão, que envolve o currículo e, em específico o currículo da Educação Infantil, o pensamento das professoras ainda está centrado num currículo tradicional, na seleção de conteúdos, num currículo no qual a organização, o planejamento e as disciplinas permeiam. Há poucas professoras que vislumbram um currículo na perspectiva da realidade da criança, do seu entorno, do contexto em que ela está inserida, isto já é um grande avanço para a Educação Infantil. São três professoras que têm esta visão: **a Professora Aurora, a Professora Yasmin e a Professora Emília**, mas, esta já é uma mudança significativa.

Hoje o currículo não deve ser visto como algo construído só pela equipe pedagógica da escola, sem a participação das crianças e da família, isto demonstra que as professoras ainda não contemplam a dimensionalidade que o currículo tem, que vai além dessa seleção de conteúdos, que busca vivenciar a construção da identidade das crianças e sua subjetividade buscando sentidos para esta vivência.

Com base nisso, Macedo (2011, p.109) deixa claro que o currículo implica uma prática de atribuição de sentidos e de poder quando afirma:

Compreender o currículo como espaço-tempo fronteira cultural e a cultura como lugar de enunciação implicações na forma como concebemos o poder e, obviamente, nas maneiras que criamos para lidar com ele. Trata-se antes de mais nada, de lidar com o poder da perspectiva da cultura pensada como híbrido, o que nos exige uma outra compreensão da noção de hegemonia e agência. (MACEDO, 2011, p.109).

É nesse contexto que o currículo abre espaço para o ensino e desenvolvimento da oralidade, sendo foco do nosso olhar para a área curricular pesquisada.

Chegando a quarta questão, em que perguntava como é o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e como foi elaborado, cada professora forneceu uma resposta diferente:

A **Professora Aurora**, falou assim: “Nesta unidade de ensino, estou iniciando agora, este ano, não participei da elaboração do atual PPP”. Podemos inferir que esta professora não tem conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Já, a fala da **Professora Yasmin**, foi diferente da **Professora Aurora**, ela falou: “É de acordo com o referencial da Educação Infantil, foi elaborado por toda a equipe escolar”.

A **Professora Emília**, especificou para quem se destina o Projeto Político Pedagógico quando disse: “É direcionado para atender à clientela da faixa etária de 4 e 5 anos, dentro do RCNEI, objetivando o desenvolvimento integral das crianças”.

As **Professoras Ariel, Magali e Mônica** tiveram um discurso parecido, elas afirmaram que o PPP da escola contempla os três pilares da Educação Infantil: o cuidar, o brincar e o educar e, que ele foi elaborado com a participação dos professores, técnicos e direção, dentro das perspectivas do Referencial Nacional para a Educação Infantil e de acordo com a Secretaria de Educação.

Neste mesmo sentido, a **Professora Cinderela**, falou: “Todo projeto elaborado à faixa de cada criança. Foi todo corpo docente juntamente com a equipe técnica da escola”.

Também teve **Professora Narizinho**, que disse não saber informar sobre o PPP, ou seja, ela não participou da sua construção nem tem o PPP em mãos, o que reflete no seu trabalho com as crianças.

Já, a **Professora Branca de Neve**, disse que o PPP é “voltado para uma educação de qualidade, procurando sempre priorizar o desenvolvimento intelectual de cada um deles”.

As **Professoras Chapeuzinho Vermelho e Sininho** deram as mesmas respostas: “Foi elaborado por professores, técnicos e direção”.

Expostas todas as respostas das profissionais sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), podemos inferir que ao elaborarem o PPP, a preocupação foi de

envolver só as professoras, as especialistas, no caso da escola, a orientadora e a supervisora além da direção, e, em nenhum momento, se referiram aos funcionários, que, desde o porteiro, passando pelas monitoras, merendeira e pessoal de apoio fazem parte da escola e, por isso mesmo, deveriam e devem participar da elaboração deste documento, pois a escola é um todo, não há divisões, é nessa visão que concebemos as instituições da Educação Infantil.

Observamos também a falta de dois participantes essenciais na elaboração do PPP: a criança e sua família, sem as quais o PPP fica incompleto e, de acordo com os teóricos como Kramer (2007), Souza (2010), Lins e Diniz (2012) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS 2009), pois o PPP é elaborado para atender aos anseios de todos os envolvidos no processo escolar tanto dentro como fora da escola e sem a participação das crianças e da família, como conhecer sua realidade, seu contexto histórico e inseri-los nesta construção?

Atualmente, as DCNEIS (2009, p.13) descrevem Proposta Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico, como: “O plano orientador das ações da instituição e define as metas, que se pretendem para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, que nela são educadas e cuidadas.” Logo, deve ser construído em conjunto, envolvendo toda a comunidade escolar e isso significa todas as pessoas, que trabalham na escola, não só professores, especialistas e direção, como também abraçar toda a comunidade fora da escola, que envolve a criança, sua família e seu entorno.

Para concluir este questionário, a última pergunta era como as professoras podiam contribuir para a construção do currículo da Educação Infantil e cada uma das professoras respondeu da seguinte maneira:

A **Professora Aurora**, disse: “Com ações participativas”.

A **Professora Yasmin e a Professora Mônica** responderam: “A contribuição é feita através de reuniões pedagógicas envolvendo debates sobre o ensino-aprendizagem”.

A **Professora Emília** falou assim: “Participando, dando sugestões, pesquisando e me atualizando para avançar nas respostas que a sociedade da atualidade requer (educando)”.

Já a **Professora Ariel** disse: “Trabalhando com os professores nos planejamentos o que vem a ser currículo e mostrando os conteúdos que precisam ser trabalhados, aprofundados e consolidados na educação infantil”.

A **Professora Magali**, falou que “A proposta Curricular vem da secretaria, mas podemos inovar com ideias, brincadeiras, jogos pedagógicos etc.”

Já a **Professora Cinderela**, disse que podia contribuir através de “debates nas reuniões pedagógicas.”

Para a **Professora Narizinho**, a compreensão foi esta: “Para o desenvolvimento físico e social das crianças.”

A **Professora Branca de Neve**, falou assim: “Procurando me aperfeiçoar na área em que atuo através de formação e seminários.”

A voz da **Professora Chapeuzinho Vermelho**, foi esta: “Incluindo peças musicais para trabalhar lateralidade, oralidade, psíquico e motor.”

Mediante o que foi descrito pelas professoras sobre como contribuir para a construção do currículo da Educação Infantil, percebemos que algumas falam da sua preocupação em se aperfeiçoar, têm uma busca pela atualização na área em que atuam, como também relatam a necessidade de reuniões pedagógicas e debates, inovando na prática, mas não podemos esquecer que isto implica refletir sobre qual currículo estão construindo, para quem e para que, são reflexões que devem estar em todos os momentos do trabalho na Educação Infantil.

Nesta acepção, concluímos que elas estão à procura de fazer o melhor para ter um currículo, que atenda às crianças, mas também sinalizam que estão precisando de subsídios concretos, que auxiliem na construção de um currículo que atenda aos aspectos constitutivos da criança e ao que se propõe a Educação Infantil, atualmente, como um grupo geracional, permanente na sua estrutura, definida pela posição relativa frente aos adultos, mutável na condição de existência e em transformação permanente, o que demonstra a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o tema.

Nesse contexto, buscamos a fala de Freire (2003, p.29), quando diz: “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Concordamos, plenamente, com o autor, esta procura torna-se essencial para quem busca a ressignificação do currículo da Educação Infantil, pautado nos novos desafios, que esta fase requer, superando a visão de currículo como reprodutor do sistema e, acima de tudo, com ações concretas e colaboradoras.

Portanto, foi partindo dessas contribuições, que as professoras forneceram, que organizamos a proposição do cronograma e as atividades do projeto de intervenção pedagógica, objetivando atender ao que elas explicitaram nas suas respostas e complementá-lo, pois, no que concerne ao currículo, elas ainda estão pautadas num currículo que prioriza a seleção de conteúdos, como comprovamos, mas também há outros posicionamentos, que vislumbram um currículo centrado na criança, na sua integralidade, observando seus aspectos constitutivos; isto demonstra que as professoras estão no caminho certo, na busca de um currículo exequível e que se concretize em práticas, que levem em consideração as relações entre as crianças, as professoras, a família destas crianças e seu entorno.

Diante das respostas das professoras nesse questionário 1, foi que organizamos a proposição do calendário, planejando cinco encontros para que o projeto de intervenção pedagógica se desenvolvesse. Em cada um desses encontros foram vivenciados aspectos referentes ao que elas responderam, os quais envolviam o currículo, o currículo da Educação Infantil e a oralidade, esta, foco da nossa pesquisa na área curricular.

Em concordância com a direção e as professoras, esses encontros aconteceram nos dias do planejamento geral da escola, e que a direção colocava na pauta que o horário para o desenvolvimento do projeto seria no primeiro momento, antes do intervalo, e todas as participantes concordaram. O tempo estimado foi de aproximadamente 120 minutos, no início, a direção queria um tempo menor, explicamos que deixasse transcorrer os estudos sem se preocupar com o tempo, pois elas iriam gostar dos momentos de reflexões, estudos e aprendizado, foi o que aconteceu a cada encontro. O tempo de desenvolvimento do trabalho aumentava e o interesse em ampliar os conhecimentos na área também.

3.1.2 Segundo Encontro - Mês de abril - Dia 13/04/13 - Apresentação do projeto, realização da dinâmica para escolher os nomes fictícios das professoras, discussão do texto: Os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI, de Jacques Delors e entrega do questionário 2

O segundo encontro foi com todas as professoras presentes. Antes do início do planejamento, foi explicado como seria desenvolvido o projeto e o tema que envolveria. Elas já tinham conhecimento desde do primeiro encontro e que as atividades organizadas para este encontro foram preparadas, tendo como base, as respostas do questionário 1, respondido por todas.

Em seguida, foi a apresentação de cada participante, após este momento, realizamos uma dinâmica: a dinâmica dos nomes fictícios, os quais foram escolhidos por elas e que estes seriam utilizados para nomear as respostas fornecidas, inclusive, já os escrevemos quando relatamos as respostas do questionário 1.

Terminado este momento, foi entregue, para as participantes o texto: Os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI, de Jacques Delors, lemos em grupo e discutimos sobre cada um:

- a) aprender a conhecer;
- b) aprender a fazer;
- c) aprender a conviver;
- d) aprender a ser.

Durante as leituras desses pilares, partilhamos nossas vivências como educadoras da Educação Infantil e as professoras foram relacionando cada pilar com sua prática e, foram percebendo que o projeto a ser desenvolvido estava sendo elaborado de acordo com a colaboração de cada uma, na descrição do seu fazer pedagógico, que não era algo unilateral, só por parte da pesquisadora e a resistência, que elas estavam no início da pesquisa, transformou-se num trabalho colaborativo e enriquecedor.

Para finalizar esta troca de experiências e as discussões geradas, apresentamos um vídeo feito pela pesquisadora, envolvendo suas práticas curriculares, pautado no texto vivenciado, pois a pesquisadora/colaboradora sentia-se parte do grupo, acrescentando, socializando e partilhando conhecimentos a todos que ali estavam; como mostram as fotos a seguir:

FOTOS DO SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO

FIGURA 1



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 2



FONTE: ACERVO PESSOAL

Concluindo esta parte, foi entregue o questionário 2, contendo duas perguntas, a primeira pedia para que as professoras relatassem sobre os momentos vivenciados neste dia e relacionassem o trabalho desenvolvido com sua prática educativa e a segunda que escrevessem quais as expectativas para os próximos encontros. As respostas foram muito interessantes, vejamos:

A **Professora Aurora** deu sua resposta assim, vejamos:

O texto Os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI, contribuiu muito para uma profunda reflexão da prática educacional por mim executada, só tenho a agradecer pela sua contribuição, certa que estou no caminho certo. Muito obrigada. Para os próximos encontros compartilhar temas

relacionados à Educação Infantil. (Respostas das duas perguntas do questionário 2, dia 13/04/2013).

A **Professora Yasmin** expressou bem seu sentimento diante deste trabalho, ela disse:

O encontro foi muito proveitoso, pois os quatro pilares caminham juntos com os três princípios da Educação Infantil que são: o cuidar, o educar e o brincar. É preciso que o professor tenha um olhar especial diante de cada aluno, pois cada um aprende de forma diferente por isso é bom troca de experiências. A minha prática não é diferente da que a professora mostrou, mas é importante buscar novas metodologias diversificadas para melhor aprendizagem. Para os próximos encontros atividades lúdicas. (Respostas das duas perguntas do questionário 2, dia 13/04/2013).

A **Professora Emília** foi muito profunda na sua resposta, buscando emergir seu lado de formação em psicologia, ela respondeu:

Verifico que precisa muito avançar em condições de trabalho. Pois tendo formação em Psicologia Escolar e Clínica Infantil tive sempre a visão de que o ser humano é holístico e não fragmentado e que o saber está em cada um. Vejo o profissional como um facilitador das capacidade a serem desenvolvidas e que para um trabalho, o mesmo tem que acima de tudo ter vocação, respeito e responsabilidade com o outro (alunos). Sugiro experiências práticas, mesmo que através de relatos (novidades que incrementem a nossa prática já realizada no dia a dia). (Respostas das duas perguntas do questionário 2, dia 13/04/2013).

Já a **Professora Ariel** discorreu da seguinte maneira:

Muito bom, pois já que conhecíamos os princípios básicos da Educação Infantil, com os quatro pilares da Educação nos deu mais embasamento teórico. Para os próximos encontros ver a questão da oralidade na Educação Infantil, o que podemos acrescentar no currículo da Educação Infantil e se der algumas atividades práticas. (Respostas das duas perguntas do questionário 2, dia 13/04/2013).

Diante do que escreveu a **Professora Magali**, ela busca aliar as experiências que tem às novas ideias e isto deve ser uma busca incessante por todos, que fazem a Educação Infantil, vejamos o que ela falou:

A minha prática é sempre trabalhar com novas experiências e buscar novas ideias, sempre aprendendo. Observo e trabalho buscando alternativas de melhoria, juntamente com os conhecimentos da vivência do professor em sala de aula e inovando juntamente com eles o que podemos trabalhar na Educação Infantil. Para os próximos encontros busco ideias inovadoras, como por exemplo dinâmicas de motivação e aprendizado para inovar a Educação Infantil. (Respostas das duas perguntas do questionário 2, dia 13/04/2013).

A **Professora Mônica** enfatizou a importância de partilhar o trabalho com outra professora no sentido de colaborar e enriquecer o que já vinha sendo realizado na instituição, ela disse:

O trabalho desenvolvido pela professora Márcia foi muito bom, pois tivemos oportunidades de debater e trocar ideias e aprendizados, com isso aprendemos um pouco mais com sua prática. Para os próximos encontros, cada vez mais poder vivenciar e compartilhar com os conteúdos que ela trouxe para as novas reuniões. (Respostas das duas perguntas do questionário 2, dia 13/04/2013).

No discurso da **Professora Cinderela**, podemos afirmar que os estudos, deste dia, serviram de subsídios para sua prática, pois o trabalho que a professora visualizava, estava representando a necessidade dela, naquele momento, ou seja, ver a teoria aliada à prática, nesse sentido, ela falou:

Os trabalhos aqui apresentados no dia de hoje foram muito interessantes e proveitosos. Acredito que muito ajudará nas minhas atividades em sala de aula. Para os próximos encontros espero que sejam tão proveitosos como o que foi apresentado e que, com a troca mútua de experiências, venha enriquecer nossos conhecimentos. (Respostas das duas perguntas do questionário 2, dia 13/04/2013).

A **Professora Narizinho**, foi bem sucinta: “Relaciono com o desenvolvimento motor e afetivo e social. Que seja tão produtiva quanto à anterior.”

Já a **Professora Branca de Neve**, disse: “Procuro desenvolver atividades que fazem com que as crianças participem, de forma que todas gostem das atividades desenvolvidas. E espero que nos próximos encontros possamos aprender mais e ter uma maior troca de conhecimento.”

A fala da **Professora Chapeuzinho Vermelho** motivou-nos ainda mais na realização desse projeto, ela disse: “Acho isso tudo maravilhoso e uma oportunidade de que temos de aprender uma com as outras. Que tenha algum tema relacionado à música, dentro da Educação Infantil.” Acreditamos que momentos como o que foi vivenciado neste encontro, nos quais os saberes docentes são expressos e partilhados por todos, tornaram o trabalho mais gratificante, já que as pessoas envolvidas sentiam-se valorizadas, colocando suas percepções, suas contribuições como profissional e como pessoa, é como afirma Tardiff (2008, p.36): “Os saberes experienciais, advindos da experiência profissional, sendo por ela validados, se incorporam ao indivíduo e ao coletivo docente mediante o saber-fazer e o saber-ser.”

Nesse segundo encontro, a **Professora Sininho** não participou, estava de licença médica.

Após esta atividade, que foi vivenciar os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI de Jacques Delors, na qual discutimos, dialogamos e percebemos a necessidade destas professoras de serem ouvidas, de falarem sobre o que lhes interessavam, foi apresentado um vídeo com as práticas curriculares desenvolvidas pela pesquisadora pautado nestes quatro pilares.

Foi enriquecedora essa troca de experiências, as professoras viram que comungamos do mesmo ideal: que é fazer o melhor pela Educação Infantil e, pautadas em pesquisas, em estudos comprovados e atualizados, procuramos atender aos anseios do questionário 1 e aquela resistência, que elas tiveram no primeiro encontro, transformou-se em colaboração, em participação efetiva para o desenvolvimento do projeto.

Percebemos então, a partir das suas respostas neste questionário 2, que elas não tinham um conhecimento do tema na íntegra, foi uma surpresa para elas, que, como relataram, gostaram do que foi vivenciado e pediram, além da teoria, atividades lúdicas e práticas para serem vivenciadas durante toda a execução do projeto.

A princípio, iríamos ter duas oficinas e, os demais encontros, discutiríamos a parte teórica, que é essencial para a prática, porém como foi um pedido de todas, que tivessem as atividades práticas ao final de cada encontro, a vivência do projeto se ampliou, unindo teoria e

prática com atividades referentes ao tema estudado em cada encontro, com isso, as professoras poderiam vivenciar com as crianças estas atividades, adaptando-as para a realidade da turma. Então, foi partindo desses pedidos que realizamos, ao final de cada estudo, uma atividade prática, como veremos nos encontros a seguir.

3.1.3 Terceiro Encontro - Mês de maio - Dia 07/05/13 - As Teorias de Currículo tendo como base o teórico Tomaz Tadeu da Silva e entrega do questionário 3

Marcamos este terceiro encontro, no horário da tarde, iniciando-se às 16h e 30m, discutimos as Teorias Curriculares, à luz do teórico Tomaz Tadeu da Silva, apresentamos as três teorias curriculares: As Teorias Tradicionais, as Teorias Críticas e as Teorias Pós-Críticas, embasadas nos estudos do autor citado, apresentamos através de slides as palavras principais, que fazem parte de cada teoria, servindo de motivação para a introdução do assunto e discutimos cada uma, conversando e relacionando-a com a nossa prática, o que vivenciamos de cada teoria e quais contribuições elas trazem para o currículo, desenvolvido atualmente na Educação Infantil.

Após essas discussões, foi entregue um texto elaborado pela pesquisadora, sob a orientação da professora Dr.^a Francisca Terezinha, que versava sobre as três teorias, o surgimento de cada uma, de acordo com a visão do autor, complementando e ampliando o que tínhamos vivenciado.

Para concluir esta parte, fizemos uma dinâmica, envolvendo tudo o que foi visto. Esta dinâmica e o encontro completo encontram-se no apêndice C e, consistia em cada uma pegar uma estrela dobrada, na qual estava escrito uma palavra-chave, que identificaria uma das teorias, expostas no cartaz. Ao pegar a estrela, elas colocariam de duas em duas na água e esperavam abrir e aparecer a palavra-chave, a participante colocaria na teoria, que achasse adequada e explicaria o porquê daquela palavra ficar lá.

Foi uma atividade prática muito interessante, pois elas expressaram suas opiniões ao colocarem a estrela na teoria que achavam correta, a colega também ajudava, orientando em qual teoria a palavra se encaixava. Todas participaram e socializaram seus conhecimentos. A dinâmica é uma ferramenta, que as professoras podem vivenciar também com as crianças, de acordo com o tema que vão trabalhar.

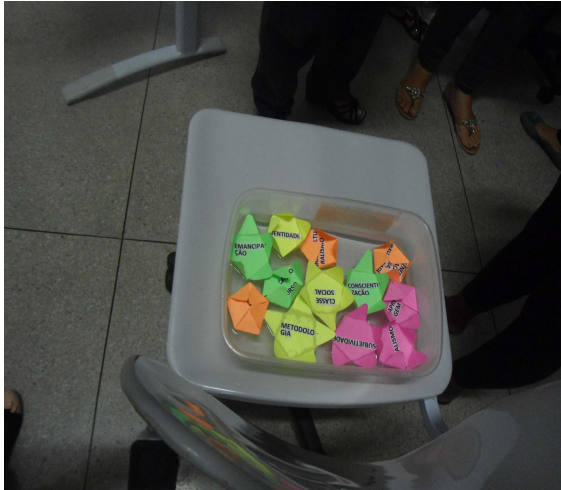
Conforme Sandra Alliegro, (2008, p.10), as dinâmicas permitem: “Um trabalho coletivo em busca da construção do saber, levam ao discernimento pela experiência da

acolhida, da motivação, da reflexão individual (autoconhecimento), da reflexão grupal (partilha) e da reflexão coletiva (socialização)”.

Vejamos as fotos deste encontro:

FOTOS DO TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO

FIGURA 3



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 4



FONTE: ACERVO PESSOAL

Ao terminarmos os estudos, realizamos o questionário 3 para as professoras discorrerem sobre cada ponto pedido, referente ao tema abordado: As Teorias de Currículo. Foram quatro questões e cada resposta complementava a pergunta anterior. Quatro professoras não responderam este questionário: **Ariel, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e Narizinho.**

A primeira pergunta era: O que já sabia ...

A **Professora Aurora** respondeu com relação a esta pergunta que conhecia só as teorias tradicionais.

Já, a **Professora Yasmin**, explanou um pouco sobre o que sabia de cada teoria, ela falou:

Na teoria tradicional já sabia que o ensino é focado no conteúdo, o que vale é a medição e que na teoria crítica o professor é reflexivo e valorização das experiências pedagógicas. Nas teorias pós-críticas o currículo é multipluralista, há desconstrução das práticas curriculares. (Resposta da primeira pergunta do questionário 3, dia 07/05/13).

A **Professora Emília**, discorreu sobre o especialista em currículo, ela disse que:

A tarefa do especialista era desenvolver um currículo para a educação infantil, deveria conhecer profundamente o desenvolvimento das crianças, suas necessidades, crenças e costumes, religião cultura regional bem como suas capacidades de adquirir habilidades através dos instrumentos, técnicas e didáticas propostas. (Resposta da primeira pergunta do questionário 3, dia 07/05/13).

A **Professora Magali**, falou sobre alguns aspectos do currículo e das teorias curriculares:

Sobre currículo: sendo documento de identidade, as teorias tradicionais são processos que estão mudando a cada dia, nas teorias críticas estas ainda contestam em seu contexto, nas teorias pós-críticas vemos o lado pedagógico e curricular. (Respostas da primeira pergunta do questionário 3, dia 07/05/13).

Já a **Professora Mônica**, na sua fala, faz compreender que não conhecia as teorias curriculares, pois ela respondeu sobre o que já sabia dessa forma: “Da existência de teorias, no que diz respeito ao currículo.” Para a professora, foi tudo novo e, com certeza, trouxe um novo olhar para o currículo após este encontro.

A fala da **Professora Cinderela** indica que seu conhecimento se limitava às teorias tradicionais, ela disse: “Sabia que as teorias tradicionais resumiam-se em discutir as melhores formas de organizar o currículo.”

A **Professora Sininho** falou que conhecia todas as teorias, ela se expressou assim: “Sabia em que consistiam as teorias tradicionais e as teorias críticas e pós- críticas.” Nesta fala, ela não citou as características de cada uma.

Refletindo e analisando as respostas das professoras quanto a esta pergunta, podemos inferir que as professoras tinham um conhecimento mais aprofundado das teorias tradicionais, e outras escreveram um pouco de cada teoria. Ter conhecimento das teorias críticas e pós-críticas foi, praticamente, uma novidade para as professoras.

Acreditamos que este processo de caminhar pela teoria tradicional ainda vem acontecendo no meio educacional, devido à formação que tivemos na universidade, onde não

vivenciamos estas duas teorias, e nem nas formações que participamos obtivemos estes conhecimentos, ou seja, a concepção de currículo ainda era sobre o currículo tradicional e que vem de um longo processo histórico, cultural e social. Porém, temos condições de mudar esta realidade e, esta mudança, já vem ocorrendo no Curso de Pedagogia, ele já tem esse olhar para o currículo, numa perspectiva das teorias críticas e pós-críticas.

A segunda pergunta era: O que já sabia e fixei melhor...

A **Professora Aurora** falou: “Da existência de teorias sobre o currículo e sua importância no processo ensino-aprendizagem.” Na resposta da professora Aurora podemos dizer que ela já começa a perceber que não só as teorias tradicionais são utilizadas no processo ensino-aprendizagem, mas que há um novo pensar, um novo olhar para trilhar na perspectiva das teorias críticas e pós-críticas.

Já, a **Professora Yasmin**, disse que fixou melhor as três teorias, tirando dúvidas que ainda existiam. Esta professora respondeu coerentemente de acordo com a 1ª pergunta deste questionário, isto reflete bem o caminho, que trilhamos, utilizando-se da pesquisa qualitativa.

A **Professora Emília**, fez uma retrospectiva de como era pensado o currículo e como ela o percebe hoje, ela se expressou assim:

Que durante muito e muito tempo os currículos apareciam como situações “estáticas” que definiam praticamente um redirecionamento didático de conteúdos. Na educação infantil essa situação era pior ainda, isto porque a criança era vista como um ser não pensante. A partir do RCNEI (Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil), este panorama melhorou consideravelmente. Com o projeto de intervenção estou fixando cada vez mais e atualizando os pensamentos e ideias trazidas. (Resposta da segunda pergunta do questionário 3, dia 07/05/13).

A resposta da **Professora Magali**, foi: “Dentre estas teorias Curriculares, há sempre melhorias futuras e perspectivas de mudanças que precisam acontecer de longo ao processo”. Diante dessa fala, podemos dizer que ela percebe que as mudanças estão ocorrendo e que se faz necessário acompanhá-las.

A **Professora Mônica** disse que fixou melhor “Sobre algumas diferenças das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.” Como a professora Mônica já tinha falado que não

conhecia as teorias curriculares, ela achou muito pertinente os estudos e percebeu claramente as diferenças entre elas.

A **Professora Cinderela** falou assim: “O que sabia era que a tarefa do especialista consistia em planejar e elaborar instrumentos de mediação dos conhecimentos e habilidades.” Diante da fala da **Professora Cinderela**, podemos inferir que, através do currículo, podemos criar instrumentos, que servem de mediação para desenvolver os conhecimentos e habilidades das crianças, ou seja, que na construção do currículo, temos o poder de escolher que conhecimento pode ou não fazer parte do contexto escolar, isto implica dizer que poder e conhecimento estão interligados, é o que afirma Silva (201, p.139), nas teorias pós-críticas, quando diz: “[...] como sistema de significação, todo conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder [...]”.

Como a **Professora Sininho** já tinha respondido que conhecia as três teorias, a teoria que ela fixou melhor foi a teoria pós- críticas, ela disse: “Pós-críticas aprendi mais.”

Percebemos nas respostas das professoras que, além de conhecerem muito bem a teoria tradicional, elas tinham pouco conhecimento das teorias críticas e pós-críticas e com os slides, o texto apresentado e a dinâmica realizada, todas puderam perceber melhor as diferenças entre elas, como também que as teorias críticas e pós-críticas se complementam, como bem afirma Silva (2011, p.147):

A teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (SILVA 2011, p.147).

Também é salutar afirmarmos que, na Educação Infantil, não se admite mais a utilização da teoria tradicional no seu contexto, embora saibamos que existem práticas pautadas no tradicionalismo. Todavia, o que almejamos são práticas que respeitem a pluralidade cultural existente nas escolas, que favoreçam a prática de atividades e o desenvolvimento de todos os aspectos constitutivos da criança, reconhecendo sua diversidade e que sejam, como bem afirma Kramer (2006, p.38):

[...] com sentido, reais e desafiadoras para as crianças, que sejam, pois simultaneamente significativas e prazerosas, incentivando sempre a descoberta, a criatividade e a criticidade. [...] a participação e a ajuda mútua, possibilitando a construção da autonomia e da cooperação. (KRAMER, 2006, p.38).

Terceira pergunta: O que não sabia e aprendi...

A **Professora Aurora** falou que não conhecia nenhuma das duas teorias, ela disse: “Das teorias Críticas e Pós-Críticas.”

Já a **Professora Yasmin**, descreveu assim: “A escola e currículo eram, portanto importantes instrumentos de controle social”. Ao refletirmos a fala da **Professora Yasmin**, notamos o quanto ela tinha uma concepção ingênua de currículo, na qual não percebia o quanto o currículo era e é um instrumento de controle social, ou seja, a falta de um estudo mais crítico sobre o currículo deixava a professora com esta visão, agora ela demonstrou o quanto podemos mudar a construção do currículo nas instituições de Educação Infantil, ao refletirmos que temos, nas mãos, um instrumento de poder e de controle e que, cabe a todos os envolvidos, ter o conhecimento para melhor utilizá-lo.

A **Professora Emília**, falou:

A emergência do campo do currículo como um campo profissional especializado, mesmo já sabendo que o currículo para a educação infantil vem melhorando muito nas últimas décadas. E sendo elaborado mais cientificamente, abrangendo mais claramente os aspectos constitutivos de desenvolvimento e aprendizagem de forma global (holística).” (Resposta da terceira pergunta do questionário 3, dia 07/05/13).

A **Professora Aurora**, falou que não conhecia duas das três teorias, ela disse: “Das teorias críticas e pós-críticas.”

A **Professora Magali** ao responder esta pergunta, dá para compreender que ela não tinha um conhecimento também das teorias críticas e pós- críticas, pois ela falou assim: “Mediante a estas teorias, sempre renovamos mais conhecimentos e aprendemos com as mesmas com objetivos e propostas futuras.”

Já a **Professora Mônica**, ampliou sua visão de currículo quando afirma que: “As teorias devem se combinar para nos ajudar a compreender os processos que nos ensinam de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.” Ela já comunga com a resposta da Professora Yasmin e as duas ainda não percebiam que o currículo é também uma questão de poder, do poder que as professoras têm de incluir um conhecimento e excluir outro e o porquê disso acontecer.

Com a voz da **Professora Cinderela**, podemos afirmar que estes estudos sobre as teorias possibilitaram-na perceber e compreender que o currículo está centrado também na pluralidade cultural, na cultura em que a criança produz e por ela é produzida, levando em consideração as diversas relações, a diversidade e a singularidade, que permeiam o universo da Educação Infantil. Ela discorreu assim: “Que a teoria crítica do currículo tinha que levar em conta também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, de raça e etnia.”

A voz da **Professora Sininho** foi esta: “Todas as teorias nos trouxeram aprendizagem para melhorar.” Acreditamos que a **Professora Sininho** compreendeu um pouco mais de cada teoria, de acordo com sua fala, pois ela não expressou um ponto significativo de cada teoria ou apenas de uma que lhe era desconhecido.

Diante do que as professoras expuseram, constatamos que todas ainda tinham uma visão ingênua do currículo, dos discursos curriculares e não percebiam que o currículo é um instrumento de poder e de controle social. E, isso fica bem explícito quando Macedo (2011,b p.40) diz: “Pode-se entender os discursos curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los.” Nesta visão de Macedo, o currículo pode criar sentidos que, em determinado momento, podem ser únicos e verdadeiros, daí a importância de estar buscando o tempo todo a ressignificação do currículo, já que em determinados momentos o que era único e verdadeiro já não é mais.

Também teve a **Professora Emília**, que afirmou não saber que o currículo é um campo especializado, isto indica que ela tinha uma visão de currículo como algo que não precisava de aprofundamento, de um estudo minucioso para sua construção. Isto reflete os processos pelos quais, nós, educadores, fomos formados e que, ainda hoje, permeiam a prática desenvolvida, na educação de um modo geral.

Quarta pergunta: Como esses conhecimentos lhe ajudarão na construção do Currículo da Educação Infantil.

As professoras responderam, de acordo com sua história de vida, com seus conhecimentos prévios, porém relacionando-os como o que estávamos vivenciando. As respostas foram as seguintes:

A **Professora Aurora** discorreu assim:

Este encontro foi bastante produtivo para mim, pois aprendi muito sobre as teorias críticas e pós-críticas. O tema foi bastante explorado pela orientanda Márcia, muito me ajudou a entender alguns conceitos desconhecidos em relação a “postura” que tenho diante do ato de poder e de controle. (Resposta da quarta pergunta do questionário 3, dia 07/05/13).

Nesta fala da **Professora Aurora**, compreendemos o sentido que teve este estudo para sua prática profissional e também pessoal, refletindo sobre as mudanças, que já se iniciam, antes mesmo do projeto terminar, primeiramente internas com relação a sua pessoa e que refletirá indubitavelmente na sua prática.

A **Professora Yasmin**, falou que: “Esses conhecimentos servirão de subsídios para um melhor planejamento, respeitando o limite de cada criança e aproveitando o conhecimento prévio e explorar o desconhecido.” A visão de Yasmin já é a de ter o conhecimento da criança como ponto central para a construção do currículo, que é o ideal, e não, partir só do interesse da professora.

A **Professora Emília**, diante da pergunta, expressou-se assim:

Esses conhecimentos foram de grande relevância, à medida que renovam a expectativa na construção de um currículo para a educação infantil, que contemple todos os aspectos de desenvolvimento da criança. Ao mesmo tempo deve ser dinâmico, atendendo cada uma na sua individualidade de forma equânime. (Resposta da quarta pergunta do questionário 3, dia 07/05/13).

A voz da **Professora Emília** demonstra as perspectivas que ela tinha com relação aos estudos sobre as teorias curriculares e as possibilidades que existem para a construção do

currículo e, nessas possibilidades, está a inclusão de organizar momentos para o ensino da oralidade.

A **Professora Magali**, falou assim: “Com propostas promissoras dentro destas perspectivas de teorias futuras. Trabalhando valores, a família e interagindo com a comunidade e a escola.”

A **Professora Mônica**, disse: “Esses conhecimentos ajudarão para subsidiar a tomada de decisões sobre conteúdos na construção do Currículo.” Esta fala da **Professora Mônica** é uma descrição de quanto era necessário os estudos sobre as teorias curriculares e o quanto essas teorias iriam ampliar os conhecimentos das professoras, com relação ao que se quer trabalhar na Educação Infantil.

Nesse sentido, a **Professora Cinderela** dialoga com a **Professora Mônica** quando afirma: “[...] os conhecimentos me ajudarão na construção de um currículo que, me proporcione uma melhor dinâmica no meu trabalho”. Compreendemos que elas estavam à procura de melhorar sua prática e esta melhora só vem com a teoria para subsidiá-la.

A **Professora Sininho**, já discorreu assim: “A compreender melhor os processos de mudança para a construção do currículo da Educação Infantil”.

Fazendo as reflexões desta última análise, ficamos compreendendo melhor a importância de ter vivenciado este tema com as professoras e o quanto se faz necessário ampliar os conhecimentos sobre o currículo, pois como as professoras afirmaram, todo o conhecimento, que vivenciaram, neste encontro, servirão de subsídios, de base, para uma reflexão sobre suas práticas na Educação Infantil, vislumbrando outras possibilidades para o currículo e não mais priorizando os aspectos normativos e controladores, que o currículo tinha e podemos dizer que ainda tem e que, muitas vezes, são colocados em prática.

Macedo (2010, p. 41) afirma que “[...] o currículo é construção de sentidos”, porém estes sentidos só poderão ser construídos no currículo da Educação Infantil se as professoras tiverem a oportunidade e a incessante busca de estar aperfeiçoando-se, não só na sua área, mas nas diversas áreas do conhecimento, apropriando-se destes conhecimentos para colocá-los em prática.

Neste encontro, todas as professoras participaram, porém, a **Professora Ariel** não respondeu, ela falou que não fez, porque não participou o tempo todo do encontro, ausentando-se, em alguns momentos, para resolver alguma coisa. Acreditamos que por mais que ela tenha necessitado ausentar-se por alguns momentos, ela passou mais tempo assistindo ao encontro e participando do que fora da sala, e poderia responder. Enfim, respeitamos seu direito de não responder.

As **Professoras Narizinho, Chapeuzinho Vermelho e Branca de Neve** não entregaram o questionário e nem explicaram por quais motivos. Fomos outras vezes na escola e não obtivemos resposta sobre as **Professoras Narizinho e Branca de Neve**. A diretora disse que elas não lhe informaram o motivo, apenas a **Professora Chapeuzinho Vermelho** estava de licença médica e não participaria mais do projeto. Sua licença foi até o término do 2º semestre.

É importante salientar que, muitas vezes, as participantes de uma pesquisa não querem expor seus conhecimentos sobre determinado assunto e isso se verifica por elas estarem muito ligadas ao tradicional, de ter medo do que os outros vão pensar, se elas estão ou não corretas e isto na educação não existe; enquanto aprendizes que somos, nunca sabemos de tudo, estamos sempre em constante aprendizado, então não há por que temer. Todo conhecimento que a pessoa tem é importante e acreditamos que há saberes diferentes, e, isso fica bem claro quando nos apropriamos do que Freire (2003, p. 23) diz: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Ao iniciar os encontros com as professoras, tudo o que se passava antes, durante e depois de cada encontro era registrado no diário de bordo, um dos instrumentos, utilizados para refletirmos sobre os momentos vivenciados, nessas escrituras. Observamos que as professoras não tinham conhecimento das teorias críticas e pós-críticas, mas utilizam aspectos delas em sala de aula, orientando o seu fazer pedagógico, porém foram poucas que relataram isso sem receio, nas conversas que tínhamos.

O mais importante de tudo foi que, a partir destes estudos, elas já tiveram um novo olhar para o currículo e para suas práticas, observando a dimensionalidade que tem o currículo, como bem afirmam Macedo e Lopes (2011, p.9): “Os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas”.

3.1.4 Quarto Encontro - Mês de julho - Dia 05/07/13 - Estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (DCNEIS,2009), apresentação de vídeo e realização da entrevista 1

Neste encontro, partimos para os estudos sobre as DCNEIS (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), cuja Resolução é a nº 5, de 17 dezembro de 2009. Nesse encontro, não foram 4 (quatro) professoras: **Sininho, Narizinho, Chapeuzinho Vermelho e Branca de Neve**. Vale salientar que o nosso encontro, para os estudos, foram no mesmo dia do planejamento da escola. Desta forma, elas também não participaram do planejamento. A

direção comunicou que a **Professora Branca de Neve** pediu para avisar que não poderia ir, pois estava em outra escola, a **Professora Sininho** não compareceu e a **Professora Narizinho** não comunicou por qual motivo não compareceu, a **Professora Chapeuzinho Vermelho**, como explicamos, estava de licença médica, e não mais participaria.

Iniciamos os estudos com a entrega da DCNEIS para cada profissional presente e, quem não compareceu também deixamos o material na escola. Iniciamos a leitura de cada capítulo e nos detivemos no capítulo, que trata das “Definições da Educação Infantil”. Nesse capítulo, há tópicos que foram perguntas do questionário 1, no qual as respostas serviram para a elaboração de todos os trabalhos desenvolvidos e, nesse momento, podemos dirimir as dúvidas que elas ainda tinham sobre este tema.

Então debruçamo-nos sobre os seguintes tópicos:

- a) Definição de Educação Infantil;
- b) Definição de criança;
- c) Definição de Currículo;
- d) Definição de Proposta Pedagógica;

Discutindo cada tópico, fomos percebendo o interesse delas para a compreensão do que relatava cada um. No capítulo que se refere às Definições, na parte que diz o que é a Educação Infantil, percebemos que as professoras tinham conhecimento da idade em que a criança deve ter para ingressar em cada fase da Educação Infantil: creche (0 a 3 anos) , pré-escola (4 e 5 anos) e que a Educação Infantil de acordo com a LDB - Lei nº 9.394/96 - faz parte da primeira etapa da Educação Básica e, portanto, está no mesmo patamar das outras etapas, com políticas públicas, voltadas para esta fase assim como acontece com o Ensino Fundamental e Ensino Médio. As duas **Professoras, Ariel e Sininho**, que não sabiam que a Educação Infantil está inserida na Educação Básica, ficaram cientes durante estes estudos.

No tópico que discorria sobre a criança, foram feitas discussões sobre o papel da criança na sociedade contemporânea e a importância de se vivenciar a oralidade para que a criança exerça seu papel social em diversas instâncias, desenvolvendo sua autonomia com relação à fala. Esta visão das DCNEIS de criança, que deve ser percebida na sua integralidade, dialoga com os estudos das teorias curriculares críticas e pós-críticas, nas quais a criança é vista como produtora de cultura, agindo sobre e com o mundo, o que desfaz toda a visão de que alguns educadores têm de ver a criança como mera expectadora na sociedade.

Hoje, não se concebe mais a visão de criança, desassociada da construção de sua identidade, das interações sociais, segundo Kramer, (2007, p.14), a fim de que essa função se efetive na prática, o trabalho pedagógico precisa:

Se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. (KRAMER, 2007, p.14).

Isto implica que, nas discussões que realizamos, nas falas sobre o currículo, o espaço que este deve ter para a criança e, conseqüentemente, para a oralidade, foi muito importante para que as professoras compreendessem que o currículo não envolve só a seleção de conteúdos, mas sua articulação com a prática e uma prática na qual a criança esteja no centro e que participe, ativamente, de sua construção.

Com relação à Proposta Pedagógica, a discussão foi muito pertinente, pois como elas disseram que elaboraram juntas o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, e, as DCNEIS (2009, p.13), pontuam que “Proposta Pedagógica e PPP são a mesma coisa.” Então, elas ficaram se questionando por que não elaborariam a sua proposta pedagógica e a dúvida ficou: Será que todos participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico? E nesse, “todos” estão incluídas toda a comunidade escolar e a comunidade em que a criança está inserida?

Queremos deixar reflexões que possibilitem rever as práticas e procurar ressignificá-las para que o currículo possa fazer sentido, pois se ficamos com dúvidas sobre determinado momento, é porque temos que refletir e apropriarmos ainda mais dos conhecimentos para trilharmos o caminho certo.

Além dos estudos das DCNEIS, entregamos a recente lei, a Lei nº 12.796/13, que veio adequar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9394/96), às Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Estas diretrizes preconizam a idade em que a criança deve ingressar na pré-escola e a responsabilidade dos pais de realizar a matrícula, porém esta idade não estava incluída na lei maior, na LDB e este ajuste se fazia necessário, para ter coerência entre as leis e não gerar dúvidas nem diversas interpretações, portanto cada professora precisa ter esta lei e estar ciente de seu teor.

Ao término destes estudos, apresentamos o vídeo sobre a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (DCNEIS, 2009), falando da sua importância

para a Educação infantil, de como estas proporcionaram um novo olhar para esta fase. O vídeo apresentava uma entrevista com uma das educadoras que ajudaram na elaboração das DCNEIS, a professora Dr.^a Ana Paula Soares da Silva, do Departamento de Psicologia e Educação da USP.

O vídeo está disponível em <HTTP://www.yuotube.com/watch?v=AHvHCxcGCU,b>, acesso em 24/03/2013 e tem duração de 11 minutos e 35 segundos, ele complementava tudo o que foi vivenciado no encontro, dirimindo todas as dúvidas que, naquele momento, estavam presentes.

Fizemos também uma parte prática, na qual vivenciamos o que pedem as DCNEIS, no que se refere ao currículo e à oralidade, pois ter contato com obras de arte é um dos pressupostos das DCNEIS, na p. 25, no capítulo 11 desses documentos, cujo título é: Práticas Pedagógicas da Educação Infantil; esse tema pontua que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, devem ter como eixos norteadores:

As interações e a brincadeira e garantir experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. (BRASIL, 2009, p.25).

As fotos, a seguir, mostram a parte prática, envolvendo a oralidade nas obras de arte, que é um dos requisitos das DCNEIS (2009):

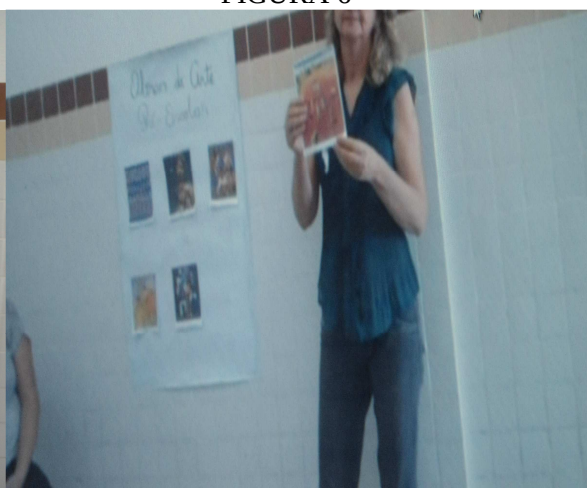
FOTOS DO QUARTO ENCONTRO COM O GRUPO

FIGURA 5



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 6



FONTE: ACERVO PESSOAL

Para concluir este encontro realizamos a entrevista 1, que foi gravada e, a fala das professoras, transcrita na íntegra. O resultado foi muito positivo para a pesquisa e para as práticas curriculares de todos os envolvidos na Educação Infantil.

A pergunta da entrevista foi: Qual a importância de termos discutido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e se já tinham em mãos esse documento para estudos, reflexões e pesquisas. Diante desta pergunta, as respostas foram as seguintes:

A **Professora Aurora**, respondeu:

Foi muito importante, pois a gente é ciente de que existe, mas a gente não se detém muito, com a vinda da mestrandia Márcia isso ajudou muito a gente a clarear muitas coisas e junto, em conjunto, a gente tirou muitas dúvidas, esclareceu muitas coisas, então para mim contribuiu demais. Não tinha este documento. (Resposta da entrevista 1, em 05/07/13).

A **Professora Yasmin**, disse: “Foi muito importante rever e eu já tinha conhecimento, houve também a mudança da lei, foi muito bom, até porque para o concurso que vamos fazer somou com a turma tudo que foi aplicado.” A **Professora Yasmin**, falou que já tinha conhecimento, mas ela não tinha este documento em suas mãos, para requisitá-lo sempre que precisar, faz-se necessário afirmar que, conhecer é uma coisa e, ter conhecimento do que está nas DCNEIS para servir de base para o seu trabalho, é outra coisa.

O discurso da **Professora Emília**, foi o seguinte:

Olhe, esses estudos foram de suma importância, primeiro porque é assim... é, tivemos teoria “né”,(sic) muitos profissionais, muitos especialistas falando de tudo de educação infantil, é psicólogo, mas assim, o contato com a realidade da professora Márcia foi muito importante mesmo, porque ela “tava” (sic) no ambiente, ela “tava” (sic) ao mesmo tempo em que estava observando é, ela estava interagindo conosco, trazendo mais conhecimentos, a postura dela também é uma postura muito adequada, muito concentrada, eu que acho que foi de grande valia, apesar de estar há muito tempo na educação infantil, não tinha tido ainda esse feedback, esse feedback de alguém, de uma educadora que está na área, realmente centrando seus estudos, seus conhecimentos e essa interação foi de grande valia mesmo. Eu agradeço a ela por isso. (Resposta da entrevista 1, em 05/07/13).

A **Professora Ariel** falou: “Todo trabalho desenvolvido aqui foi muito válido, pois por mais conhecimento que temos, há sempre algo novo para aprender, para colocar em prática.” A professora Ariel expressou sua vontade de querer aprender sempre mais e isso se justifica pelo fato de que, o que foi abordado, era algo novo para ela e era esta a sua perspectiva com relação ao que seria trabalhado neste encontro e, principalmente, na prática com relação ao desenvolvimento da oralidade, já que esta depende do currículo, que construímos e do espaço que lhe é concedido.

A **Professora Magali** enfatizou bem o que ela queria com estes estudos quando disse: “Temos que aproveitar esses conhecimentos adquiridos neste projeto e colocar em prática.” Logo, a professora estava à procura de unir a teoria à prática, mas precisava de algo a mais que deixasse esta prática interligada à teoria e, foi nesse sentido, que realizamos a atividade com as obras de arte.

Diante destes estudos, a **Professora Mônica** disse: “Foi o melhor encontro até agora, pois nós estávamos necessitando dessa parte das diretrizes. Gostei muito.” A voz da **professora Mônica** expressa bem a necessidade de conhecer e ter em mãos este documento, pois ao refletirmos sobre ele percebemos o quanto ele está em consonância com as perspectivas curriculares atuais e, como estas possuem um leque de possibilidades para se vivenciar a oralidade e, uma delas foi a atividade prática realizada, após a apresentação do vídeo, que representou bem um dos propósitos das DCNEIS, que é o trabalho interdisciplinar e que a oralidade perpassa por todas as disciplinas, ou seja, deve ser vivenciado interdisciplinarmente.

Para concluir a entrevista, a **Professora Cinderela** reiterou a fala da **Professora Mônica**, dizendo que gostou muito e que o trabalho foi muito proveitoso.

As **Professoras Sininho, Branca de Neve e Narizinho** não participaram do planejamento, portanto não foram entrevistadas e suas falas não estão presentes.

Ao olharmos as diferentes narrativas frente ao tema que foi abordado, consideramos, cada vez mais, necessária a superação de concepções, voltadas para um currículo centralizador e a sustentabilidade de que a criança é parte central para a construção de um currículo que proporcione vez e voz para o desenvolvimento da oralidade.

Sabemos que é uma tarefa que deve ser vivenciada por todas as professoras da escola, num trabalho colaborativo, que leve em consideração a história de vida das crianças e sua inserção em situações sociocomunicativas.

3.1.5 Quinto Encontro - Mês de agosto - Dia 14/08/2013 - Realização de duas oficinas, envolvendo o trabalho com a oralidade e a realização da entrevista 2

Nosso encontro, neste dia, foi no período da tarde. Iniciamos as atividades às 16:30 horas e contamos com mais professoras, quem não compareceu foram as **Professoras Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho**.

Nesse encontro, propusemo-nos a desenvolver as oficinas envolvendo a oralidade e a importância de ter o espaço para que ela se desenvolva satisfatoriamente na pré-escola, foram duas oficinas:

A primeira oficina pedagógica teve como tema “A literatura infantil como alternativa metodológica para o desenvolvimento da oralidade” e o objetivo era vivenciar, com todas as professoras da escola, várias possibilidades de se trabalhar a oralidade e de forma interdisciplinar.

A segunda oficina pedagógica teve como tema “A música como um recurso indispensável no desenvolvimento da oralidade” e tinha, como objetivo, trabalhar a sensibilização e a motivação das professoras para perceber a importância da música para o desenvolvimento da oralidade.

Antes de realizar a primeira oficina, fizemos uma leitura do texto “Oficina Pedagógica: Recurso Mediador da Atividade de Aprender”, extraído do livro Oficina Pedagógica: Uma Estratégia de Ensino- Aprendizagem, organizado por Márcia Maria Gurgel Ribeiro e Maria Salomilde Ferreira (2006, p.9-10). Ler o texto em grupo, compartilhar as ideias das autoras e acrescentar os conhecimentos das professoras nos fizeram refletir sobre o papel dos educadores neste processo e, diante disso, concordamos que, num país como o Brasil, a escola tem um papel fundamental para garantir o contato com livros desde a primeira infância, pois manusear as obras, encantar-se com as ilustrações, começar a descobrir o mundo das letras e desenvolver a oralidade iniciam-se, a partir, da Educação Infantil, onde nós, professores, devemos apresentar os diversos gêneros à turma.

É importante dizer, que ao ouvir uma história, a criança precisa também se envolver nela, sentir-se parte do que está ouvindo. Na visão de Oliveira (1988, p.41), esse envolvimento é “[...] o mais importante ao contar uma história”. Quando a criança se envolve, usa sua imaginação, lembra de eventos acontecidos com ela e desperta sua vontade de expressar-se oralmente, tornando-se também uma narradora.

Partindo da reflexão deste texto, iniciamos a oficina com a participação de oito professoras. Duas não participaram. Foi uma experiência singular, motivadora e que

despertou o interesse das professoras para desenvolverem, com as crianças, esta vivência com a literatura infantil e, como elas podem perpassar essa vivência para a família e como elas descreveram no diálogo que tivemos, foi “maravilhosa.” A oficina encontra-se na íntegra no apêndice E.

A oficina pedagógica, envolvendo a literatura infantil, mostrou um trabalho que já desenvolvemos na Educação Infantil, socializá-lo com as professoras do projeto foi contribuir para ampliar e aperfeiçoar os conhecimentos na área de todas as participantes.

As fotos demonstram como foi participativa esta oficina de literatura infantil:

FOTOS DO QUINTO ENCONTRO COM O GRUPO

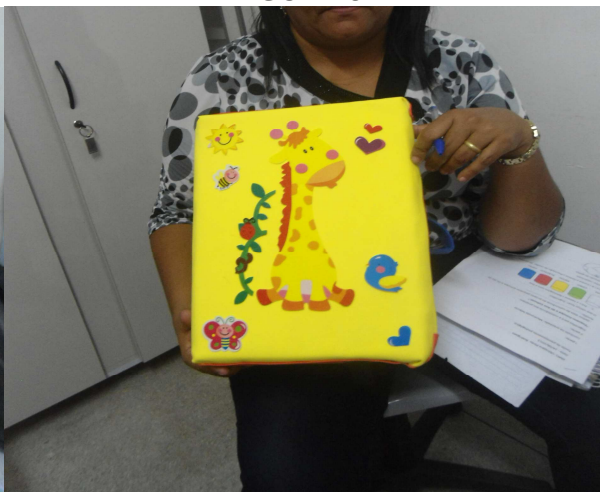
PRIMEIRA OFICINA PEDAGÓGICA ENVOLVENDO A LITERATURA INFANTIL

FIGURA 7



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 8



FONTE: ACERVO PESSOAL

Após esta primeira oficina, realizamos a segunda oficina, envolvendo a música. Esta oficina possibilitou despertar nas professoras um olhar diferenciado para a música no que diz respeito ao trabalho com a oralidade e sensibilizá-las para perceber o que as crianças transmitem, quando vivenciam a música, fazendo com que elas percebessem que a música não é para ser vivenciada como uma rotina para os momentos de realização das tarefas, mas sim ter momentos planejados, que se estendam para a família e possibilitem às crianças a ampliação e autonomia da linguagem oral. Esta oficina também se encontra na íntegra no apêndice E.

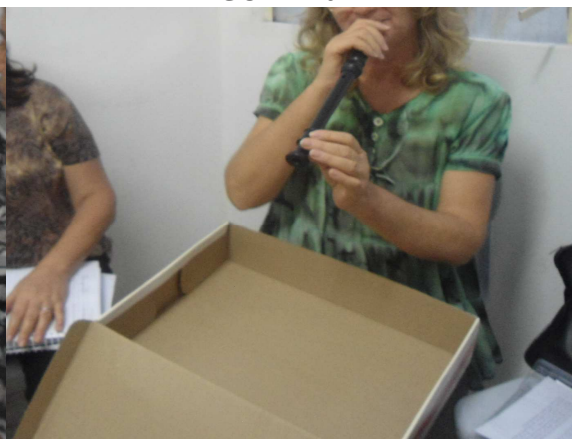
SEGUNDA OFICINA PEDAGÓGICA ENVOLVENDO A MÚSICA

FIGURA 9



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 10



FONTE: ACERVO PESSOAL

Como já estávamos no quinto encontro e refletimos bem sobre o currículo da Educação Infantil e o espaço que este tem para a oralidade, notamos o quanto se faz necessário ter o espaço para a oralidade no planejamento diário e isso é demonstrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (DCNEIS, 2009, p.25), quando exprimem:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as *interações e a brincadeira* e garantir experiências que [...] Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. (BRASIL, 2009, p.25).

Face ao que foi desenvolvido, realizamos a entrevista 2 com as professoras, foi uma entrevista escrita, na qual pedimos que expressassem sobre o trabalho que vinha sendo desenvolvido, respondendo a seguinte pergunta:

Diante de todo o processo que realizamos, colaborativamente, para o desenvolvimento do projeto, dos estudos proporcionados, qual o seu olhar sobre o currículo da Educação Infantil e o ensino da oralidade?

A voz da **Professora Aurora** descreveu bem seu sentimento, com relação ao tema, vejam:

O currículo é imensamente importante para o trabalho pedagógico e que devemos levar em consideração neste trabalho a criança na sua totalidade, bem como respeitando e compreendendo as diferenças de cada uma, refletindo sobre suas concepções, experiências e as diferentes linguagens, sendo assim proporcionando às crianças equilíbrio entre atividades mais espontâneas e vivenciadas por todos envolvidos no processo ensino aprendizagem. O currículo da educação infantil deve partir das experiências que as crianças trazem consigo. (Resposta da entrevista 2, em 14/08/13).

A resposta da **Professora Aurora** refletiu os estudos que proporcionamos sobre as teorias curriculares, nas quais a professora tinha uma percepção sobre o tema, quando iniciamos o projeto, e outra a partir dos estudos realizados. Podemos inferir, a partir da resposta fornecida, que existiu uma resignificação do que é currículo por parte da professora e, conseqüentemente, sua posição de agora em diante no trabalho com a oralidade tanto no espaço escolar como em que a criança está inserida, terá outra perspectiva.

A **Professora Yasmin**, deu sua resposta da seguinte maneira:

O currículo é um conjunto de conhecimentos a ser aplicado, devendo originar situações do cotidiano e ações concretas para a partir daí desencadear a construção do conhecimento. É importante saber o que, quando e como ensinar. A oralidade precede a escrita, por isso é importante a professora de Educação Infantil desenvolver um trabalho onde esteja presente a música, trava-língua, conversas informais, histórias apresentadas pelas próprias crianças. (Resposta da entrevista 2, em 14/08/13).

Na resposta da **Professora Yasmin**, podemos perceber que ela também dialoga com o que respondeu a **Professora Aurora**, com relação à construção do currículo, no qual deve partir da realidade da criança, esta fala nos remete à Oliveira (2011), de acordo com a autora os currículos são sempre provisórios e recriados. Já com relação à oralidade, ela começa a perceber que esta tem tanta importância quanto à escrita e isto fica bem claro, quando a professora Yasmin diz: “A oralidade precede a escrita”, como também utiliza dos diversos gêneros para o desenvolvimento da oralidade, além de propiciar às crianças viajar pela imaginação, criar possibilidades de contar e recontar as histórias.

Nesses momentos em que a professora deixa as crianças contarem suas histórias, é onde entra o “faz de conta”. E o trabalho com o “faz de conta” é imprescindível para o desenvolvimento da oralidade, conforme Martins (2009, p.60), o imaginar “[...] propicia à criança desenvolver sua independência, a reconhecer-se como alguém distinto dos demais,” e

é esta independência que faz com que a criança comece a ter autonomia com relação à oralidade.

Diante dessa pergunta, a **Professora Emília** se expressou desta forma:

As trocas de experiências vivenciadas durante a aplicação do projeto da mestranda Márcia, refletiu de maneira significativa na ampliação de um olhar científico-técnico em relação ao currículo na Educação Infantil. Uma vez que fomenta e dinamiza as atividades aplicadas em relação a linguagem oral, as quais não devem ser uma simples “tarefa” do cotidiano das crianças, mas vivências contextualizadas em todos os âmbitos de conhecimento e visão de mundo. (Resposta da entrevista 2, em 14/08/13).

A **Professora Emília**, ao expressar-se sobre o currículo e a oralidade, demonstrou a visão que tem sobre o currículo atual da Educação Infantil, um currículo que não pode ser visto como algo descontextualizado e com uma visão ingênua, que se tinha antes, sua percepção é de quem já se apropria desse conhecimento nas suas práticas pedagógicas e os estudos só ampliaram sua visão com relação ao currículo e, conseqüentemente, na relação deste com a oralidade, não a concebendo mais como uma simples repetição da fala do professor em sala de aula, pois como afirma Marcuschi (2007, p.33), “a escola pode ensinar certos usos da oralidade”, isso significa ampliar os conhecimentos da criança para além de tarefas do cotidiano e adequá-los às diferentes situações sociocomunicativas que ela encontrará no seu contexto.

A **Professora Ariel**, deu sua resposta da seguinte maneira:

Acreditamos que após as reflexões da mestranda Márcia sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as atividades com a oralidade, nossas professoras estão mais abertas aos trabalhos envolvendo a literatura infantil, ao reconto pelas crianças das obras complementares. Acredito que toda contribuição para o processo de ensino aprendizagem será bem vinda. Muito obrigada pela sua contribuição na escola. (Resposta da entrevista 2, em 14/08/13).

A visão da **Professora Ariel** estava mais centrada no que as outras professoras poderiam realizar com as reflexões e as oficinas, desenvolvidas neste dia, embora ela também esteja inserida neste processo, é importante destacar que todas as professoras participantes estavam envolvidas nestas oficinas, pois elas trouxeram contribuições e abordagens, que

fizeram o diferencial em relação ao trabalho já desenvolvido. Logo, as oficinas foram inovadoras e foi nítida a participação e envolvimento neste encontro.

No que se refere ao currículo, a **Professora Magali** também dialoga com a **Professora Ariel**, quando disse:

O currículo tem que haver um embasamento entre as crianças, família e comunidade. O currículo deve estar inserido com a Proposta Pedagógica da escola, deve ser flexível deixando seus valores, atitudes e procedimentos à prática a ser desenvolvida. No olhar da oralidade das crianças devemos repensar os conhecimentos interagindo a criança com as brincadeiras, as interações sociais. Através da fala é que as crianças interagem e socializam facilitando o aprender e o uso da linguagem. (Resposta da entrevista 2, em 14/08/13).

Na resposta da **Professora Magali**, podemos inferir que, ela além de perceber o currículo como uma construção coletiva, também se refere à oralidade como uma vivência que se desenvolve nas interações sociais, segundo Marcuschi (2007, p.11), “[...] as práticas e os usos sociais e cognitivos da linguagem acontecem em práticas discursivas no dia a dia [...]”. E estas práticas discursivas, que o autor se refere, acontecem nas interações sociais, como observamos na fala da professora Magali.

Nesse sentido, o discurso da **Professora Mônica** foi muito expressivo, ela falou:

Currículo na educação infantil é bastante dinâmico, pois envolve vários eixos. Nosso objetivo principal é levar em conta a diversidade de interesses e possibilidades de exploração de mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural e proporcionando um ambiente interativo, rico em materiais e situações a serem experienciadas. Quanto a linguagem oral procuramos realizar uma prática com atividades que envolvem conversas informais, músicas, desenhos, gêneros textuais, produções feitas pelas crianças, discussões. (Resposta da entrevista 2, em 14/08/13).

Analisando sua resposta, podemos dizer que a **Professora Mônica** está percebendo o currículo da Educação Infantil como norteador de várias possibilidades de trabalho e tendo a criança na sua centralidade, ou seja, um guia, que precisa de pessoas conhecedoras do tema, pois só o currículo bem construído não basta, é essencial que as pessoas, que vão colocá-lo

em prática, também estejam preparadas e conheçam a criança em todos os seus aspectos constitutivos, só assim, elas poderão desenvolver a oralidade das crianças com qualidade.

A resposta da **Professora Cinderela** representou bem sua preocupação com a oralidade na construção do currículo, ela disse:

A oralidade é um fator essencial no trabalho do professor “na construção do currículo,” conforme a minha experiência de trabalho, desenvolvo as seguintes atividades: dramatizações, rodas de conversa, músicas e, com isso, venho observando que as crianças têm obtido êxito. (Resposta da entrevista 2, em 14/08/13).

Mediante às respostas das professoras, evidenciamos práticas, que são orientadoras de propostas curriculares e que podem ser consideradas qualificadas, adequadas para as escolas de Educação Infantil e que partiram de narrativas, que foram coletadas *in loco*, demonstrando o quanto estas práticas são essenciais para o ensino e desenvolvimento da oralidade.

3.1.6 Sexto Encontro - Mês de setembro - Dia 13/09/13 – Discussão do texto: Um olhar sobre o ensino da oralidade na Educação Infantil: Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB) e de Marianne C. Bezerra Cavalcante (UFPB), apresentação de vídeo e os relatos de experiências das professoras

Neste último encontro, realizado pela manhã, no dia 13 de setembro, apresentamos primeiramente, o texto “Um olhar sobre o ensino da oralidade na Educação Infantil”, elaborado pelas Professoras Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB) e de Marianne C. Bezerra Cavalcante (UFPB); retirado do livro *A Criança e as Diversas Linguagens na Educação Infantil* (2009). Discutimos e fizemos reflexões sobre o desenvolvimento da oralidade nesta fase e da importância de se planejar os momentos de trabalhar este tema e os gêneros orais e escritos.

A partir desse texto, foi apresentado o vídeo: *A linguagem oral e as crianças: possibilidades de trabalho na Educação Infantil*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=tLnU4o4z_8Y. Acesso em 23/03/2013. O vídeo tem duração de 20 minutos. Este vídeo complementa o que traz a essência do texto, pois mostra, através de atividades tão próximas das crianças e do professor, outras possibilidades de vivenciar a oralidade, em atos enunciativos concretos e da importância da ação e da interação do adulto nesse processo.

Todas as professoras perceberam como elas podem trabalhar, interdisciplinarmente, a oralidade através de um planejamento, que envolva toda a equipe da escola e que, uma professora pode e deve dar continuidade ao trabalho da outra, sem divisões, sem momentos diferenciados para as atividades.

Quando trazemos experiências concretas como subsídios para nossas práticas, estamos, ao mesmo tempo, pesquisando e refletindo a prática na prática, é onde entra a pesquisa-ação, essencial no trabalho do profissional da Educação Infantil, que segundo Mckernan (2009, p.141-142), o ponto principal da pesquisa-ação “[...] é que todos os professores, qualquer que seja seu lugar no empreendimento educacional, têm oportunidades de aprender e se desenvolver profissionalmente por meio da pesquisa para sua própria prática [...] é a prática reflexiva”.

Foi, oportunizando momentos de reflexão da própria prática na prática, que este encontro proporcionou também uma atividade prazerosa, envolvendo a oralidade e que as professoras praticaram e sentiram-se no lugar da criança, participando, ativamente, desta construção. Esta atividade completa encontra-se no apêndice F.

Quando o educador vivencia algo que ele considera uma atividade distante da criança, ele percebe outras possibilidades de se trabalhar a mesma atividade, foi este o nosso comprometimento nesta atividade lúdica, proporcionar, sob outra perspectiva, uma prática, que muitas professoras acham distante para desenvolver com a criança, a realização de uma carta, na qual foi trabalhada toda a oralidade da criança e vinculando à escrita, já que a professora foi a escriba, transcrevendo a fala das crianças, numa construção coletiva.

Apresentar os gêneros textuais à criança, nesta fase, requer a utilização de diferentes recursos metalinguísticos, que levem a criança a experimentar diferentes formas de expressar seus sentimentos, suas ideias, seus pontos de vista e, assim, ela ir se familiarizando com os gêneros que são utilizados no seu dia a dia, em contextos sociais.

As fotos, a seguir, mostram como foi esta prática com as professoras participantes, neste último encontro.

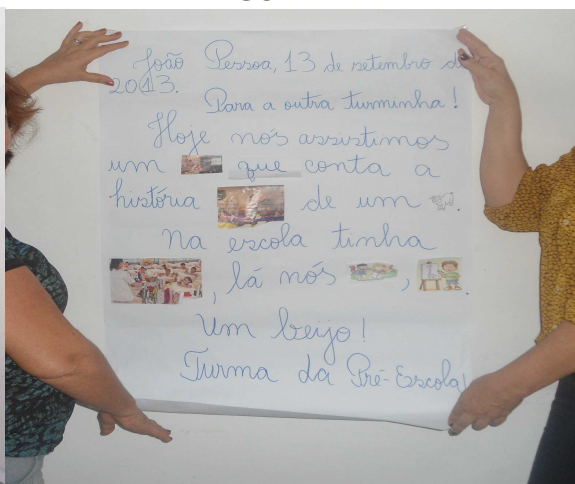
FOTOS DO SEXTO ENCONTRO COM O GRUPO

FIGURA 11



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 12



FONTE: ACERVO PESSOAL

Ao término dos trabalhos apresentados no encontro, pedimos que relatassem, em dupla, suas experiências com relação ao seu trabalho com a oralidade, pois a prática se desenvolve quando construímos momentos coletivos de um exercício contínuo de pensar sobre a prática, a partir dos estudos, das discussões e de nossas experiências na Educação Infantil. Diante disso, obtivemos as seguintes respostas:

Aos olhos das **Professoras Mônica e Aurora**, as respostas foram assim:

Cantamos juntas músicas como a Casa de Vinícius de Moraes, depois montamos cartaz com recorte e colagem. Produção de texto coletivo, produzido oralmente pelas crianças. Na sala de leitura, nós vivenciamos a leitura, depois fazemos o registro com materiais diversos. Chamada viva com os nomes das crianças. Trabalho com gêneros textuais, dramatização através de rádio novelas. Cantigas de roda. (Relatos de experiências, em 13/09/13).

Ao analisarmos os relatos das experiências das **Professoras Mônica e Aurora**, nitidamente, percebemos o quanto suas práticas com a oralidade são significativas e expressam bem suas ricas experiências, acrescentadas aos estudos, que vínhamos realizando.

As falas das **Professoras Emília e Cinderela** foram estas:

Normalmente no início do ano letivo começamos com as informações (vivências) sobre as regras de convivência e socialização. Fazemos o

trabalho sempre em conjunto, na “rodinha,” onde as crianças ficam à vontade para se expressarem e melhorar o vocabulário. Na contação de história também é permitido a análise da criança e a recontação, trabalhamos com gêneros textuais: trava-língua, poesia, adivinhas etc. O trabalho com música é um dos meios bem produtivo no desenvolvimento da linguagem, pois envolve uma forma mais completa de comunicação. Umas crianças aprendem com as outras de maneira muito alegre. (Relatos de experiências, em 13/09/13).

Analisando os relatos destas professoras, percebemos que elas comungam de algumas experiências, principalmente, quando trabalham com gêneros, de acordo com Schneuwly e Dolz (2006, p.63), “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes,” e, essas práticas, elas já estão inseridas no seu dia a dia. Também observamos que as professoras ainda se pautam em trabalhar a oralidade em momentos que se limitam às rotinas da sala de aula, como na rodinha de conversa, não exploram o contexto da criança para ampliar os conhecimentos, o que torna, muitas vezes, o trabalho com a oralidade, desvinculada da realidade em que esta está inserida.

De acordo com Tonucci, (2005, p.18): “As crianças devem poder refletir sobre coisas que conhecem efetivamente, que fazem parte de sua vida, para que assim se expressem”. Portanto, as crianças precisam conhecer o que está ao seu redor, para poder dar sugestões e ser ouvida, é através da escuta que vamos construindo possibilidades de trabalhar a linguagem oral.

A **Professora Yasmin**, não fez este relato em dupla, fez individualmente, e aqui, respeitamos sua decisão, porém, argumentamos que, quando partilhamos conhecimentos com a colega de trabalho, estamos partilhando também nossas vivências com as crianças. Refletimos muito do que fazemos no dia a dia nas atividades com as crianças, se nossa postura diante das situações que temos de enfrentar é um pouco individualista, também assim, seremos diante das crianças, mesmo sem perceber. A professora relatou da seguinte forma suas experiências com relação à oralidade:

Para desenvolver a oralidade é preciso que a criança interaja com o meio. A atividade proposta é que a criança escute história pela professora e em seguida represente-a através de teatro, usando as fantasias para dar mais ênfase à história. Outra atividade que podemos oferecer é entregar fantoche para as crianças criarem suas próprias histórias. (Relatos de experiências, em 13/09/13).

Diante da fala da **Professora Yasmin**, compreendemos que ela ainda está pautada em atividades, que têm um contexto mais centrado no professor e, ao mesmo tempo, procura dar voz às crianças quando lhes entrega o fantoche para que criem suas histórias, ou seja, através da brincadeira.

Quanto a este fato de brincar, que é fundamental na Educação Infantil, Vygotsky (2009b, p.90) salienta a importância dos processos criativos da infância, articulando-os às experiências e desempenhos futuros, quando diz que “a criação infantil está para a criação dos adultos assim como a brincadeira para a vida”. E, acrescentamos que a oralidade está envolvida na vida das crianças em todos os aspectos, principalmente, na hora da brincadeira.

Os relatos das experiências das **Professoras Ariel e Magali** foram bem contemplativas no que diz respeito ao currículo e ao espaço que este deve ter para o ensino e desenvolvimento da oralidade. Vejamos o que elas relataram:

Se a criança precisa interagir com a professora e com seus colegas, nada melhor do que ter um currículo que contemple esse eixo da oralidade. Precisamos desde da educação infantil proporcionar atividades que desenvolvam a fala e a escrita desse público, através de conversa coletiva, da apreciação da literatura infantil e nos momentos em que os alunos precisam planejar suas falas. (Relatos de experiências, em 13/09/13).

Ao olharmos as narrativas das professoras, percebemos que elas já estão realizando atividades planejadas, contemplando o espaço que a oralidade deve ter no contexto escolar e fora dele, como também proporcionando autonomia às crianças para que criem estes momentos entre elas, é a espontaneidade, que permeia esta criação numa ação dialogada e, nessa interação, as crianças sintam-se produtoras ativas e criativas no que estão realizando suas criações. Diante disso, concordamos com Martins (2008, p.23), quando diz que “[...] tudo isso tem muito a ver com a afetividade e com a possibilidade de exercer papéis sociais dentro da comunidade, seja adulta, seja infantil”.

A **Professora Sininho**, não quis responder, participou das atividades desse último encontro, mas disse que não responderia, respeitamos sua posição e sabemos que, muitas vezes, temos receio de expressar nossos sentimentos.

Concluimos este último encontro com muita alegria e com novas perspectivas para a construção do currículo da Educação Infantil, na faixa etária de quatro e cinco anos de idade, que corresponde à pré-escola. Com este novo olhar para o currículo, temos, nitidamente mais

espaço para o ensino da oralidade, pautado em situações concretas, em práticas sociais que estejam no contexto da criança e, a partir dessa realidade, ampliá-las durante todo o processo do seu desenvolvimento tanto no âmbito escolar como familiar.

Com as narrativas da professoras finalizamos esta etapa na escola *lócus* da pesquisa, com as quais crescemos no campo profissional e também no campo pessoal, cada uma contribuindo da melhor maneira possível. Algumas desistiram no meio da caminhada, mas todo esse processo está intrínseco no que diz respeito ao trabalho com pessoas, pois envolve sentimentos, ser sensível ao outro e, por isso mesmo, passível de mudanças a qualquer momento.

Exposta a leitura analítica dos dados, apresentamos a seguir as reflexões da pesquisadora sobre o mestrado profissional e a prática reflexiva.

3.2 A NARRATIVA DA PESQUISADORA SOBRE O MESTRADO PROFISSIONAL E A PRÁTICA REFLEXIVA

Neste momento, discorreremos sobre a importância que os estudos do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tiveram na construção da nossa prática reflexiva e, o quanto podemos alçar voos em direção às mudanças, que vislumbrávamos na área, levando-nos a vivenciar as subjetividades como um lugar de sentir, de aprender, de criar e reinventar os contextos de aprendizagem.

Narrar os caminhos construídos pelo Mestrado Profissional em Linguística e Ensino é voltar ao tempo e reviver os primeiros momentos nesta vivência acadêmica, por mais que a narremos, faltam palavras para descrever os desafios, as superações e as realizações, que este mestrado trouxe para a vida tanto pessoal como profissional.

Iniciando o processo seletivo para o mestrado, eram muitas as expectativas e, na mesma dimensão, foram os desafios, ultrapassá-los, foi vencer a cada dia uma etapa, que não se encerra com seu término, mas traz novas possibilidades para ir além, sem deter nos limites e sem fechar as portas para o desejo de aprender.

Na imensa satisfação de dar continuidade à formação, que já vínhamos realizando, fomos enveredando por leituras, discussões e ensinamentos, promovidos pelos professores, interlocutores, responsáveis por todo o aprimoramento, que tivemos para conseguir chegar até este momento, sendo mediadores no processo de ensino-aprendizagem, no qual as contribuições advindas de cada fez-nos re(pensar) a prática, que desenvolvíamos,

introduzindo conhecimentos específicos da área de linguística, até então desconhecidos por nós, ampliando e aprimorando cada vez mais a nossa *práxis*.

Cada momento, trilhado no mestrado, mostrou o quanto os sonhos podem tornar-se realidade e, o projeto, que almejávamos desenvolver, foi um desses sonhos, o que era intenção passou a ser uma concretização. Aliando à prática que já desenvolvíamos ao conhecimento epistemológico, proporcionado pelos professores, pudemos ser mais críticas e reflexivas com relação à prática que desenvolvíamos e, nesse contexto, ter um intercâmbio maior com todos que estavam ao nosso entorno.

A escolha em realizarmos a pesquisa na área curricular, partiu das práticas curriculares observadas na Educação Infantil. Para tanto, tivemos que ter esse olhar reflexivo para o currículo e à prática, até então desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil, incluindo a nossa prática também, pois estamos inseridas neste processo ininterrupto de formação, antes mesmo de estarmos no mestrado profissional.

De acordo Shön, (2007), a ideia de que a formação do professor é contínua se dá através da reflexão do seu próprio trabalho. Ainda, segundo o autor, do ponto de vista curricular, qualquer currículo formal pode ser reelaborado pelo professor, na medida em que ele reflete sobre sua prática.

Iniciando as pesquisas sobre o tema escolhido para o projeto de intervenção pedagógica, envolvendo o currículo e oralidade na Educação Infantil, na fase de quatro e cinco anos, fomos registrando cada passo no diário de bordo e, assim, fomos tecendo cada etapa, o que realizava antes, durante e depois dos encontros, tanto nos encontros com a orientadora, a Professora Dr^a Francisca Terezinha, socializando e partilhando as decisões tomadas, quanto nos encontros com as professoras participantes do projeto.

O diário de bordo fez-nos caminhar em busca da consolidação de cada etapa, desenvolvida no projeto, isto porque, após cada encontro, registrávamos, refletíamos, analisávamos, questionávamos e pesquisávamos sobre a ação desenvolvida, procurando estratégias para a próxima prática, através da ação-reflexão-ação, como um fio que se entrelaçava, dando formato à teia de conhecimentos, que estava sendo construída.

Nesse sentido, Shön, (2007, p.29-36) defende que a prática reflexiva engloba três conceitos básicos: “[...] o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão- na-ação”. Ainda, de acordo com o autor, o conhecimento-na-ação é algo que está sempre em construção e nos permite realizar tarefas, sem precisar dizer o que estamos fazendo. Trazendo para a realidade dentro do projeto a ser desenvolvido, foi o início de tudo, o que pretendíamos realizar, o arcabouço que tínhamos em mente.

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando o que nos levou a uma determinada situação, favorecendo estratégias de reestruturação do conhecimento-na-ação. Essa reflexão se deu quando começamos a problematizar o que estava sendo desenvolvido, procurando articularmos as experiências de aprender na aventura de construir novas possibilidades de vivenciar o currículo.

E, por último, a reflexão sobre a reflexão-na-ação, que faz pensar nossa ação futura, na qual analisamos e questionamos, de forma sistêmica, a próxima prática a se realizar. Foi nesta aceção que o diário de bordo nos possibilitou rever o que já tínhamos feito e, a partir daí, refletirmos, deixarmos vir à tona aspectos positivos na utilização da prática reflexiva sobre o currículo da Educação Infantil e a oralidade, compartilhando e re(construindo) os saberes como um campo a ser explorado e questionado. Neste sentido, compartilhamos a fala de Freire (2003, p.39), que reflete bem nosso pensar sobre a prática reflexiva: “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Pautadas na reflexão de Freire (2003), que teceremos no capítulo a seguir, narraremos as considerações finais de nosso trabalho, mas tendo a compreensão da incompletude do todo que fizemos ao longo deste.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Paulo Freire

4.1 O ATO DE CONCLUIR O QUE ESTÁ EM PROCESSO CONTÍNUO DE RE(CONSTRUÇÃO)

Nestas considerações finais, iniciamos, dialogando com o pensamento de Freire (2003), que antecede este tópico, já que estamos num movimento constante de ressignificação do currículo e este movimento nos provoca um mergulho nas narrativas, que presenciamos antes, durante e após o desenvolvimento de cada etapa do projeto de intervenção pedagógica, nas quais a conclusão nos remete a ir além do que aqui está escrito, abrindo possibilidades para o permanente movimento que tem o currículo e a oralidade.

A ideia de socializar os conhecimentos sobre o currículo da Educação Infantil e neste âmbito a oralidade, surgiu das experiências e das observações que realizamos, envolvendo o trabalho dos professores com crianças de quatro e cinco anos de idade, além das suas narrativas nas formações que participamos. Suas falas expressavam bem a preocupação com relação a este tema. Logo, percebemos ao longo do processo realizado, que esses aspectos refletiam a realidade social, histórica e cultural na qual esse professor trabalhava como também a do próprio professor.

Foi nesse sentido que buscamos socializar, partilhar e compreender ainda mais a complexidade que tem este tema frente às mudanças, que estão ocorrendo atualmente nas instituições de Educação Infantil e conhecer a opinião das professoras, em exercício de seu trabalho sobre o que é e o que deve ser considerado no campo da significação do currículo na sua *práxis*.

Diante das conquistas advindas do plano legal e da pesquisa acadêmica no que concerne à construção do currículo da Educação Infantil e o desenvolvimento da oralidade, pode-se perceber o quanto estes dois aspectos precisam e devem ter espaço no cotidiano destas instituições. Partindo dessa realidade propusemo-nos a pesquisar sobre este tema que, durante anos, vinha sendo refletido pela pesquisadora e com o Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, ele se transformou em pesquisa. Pesquisa esta que apresentamos as perspectivas, que tínhamos no seu início e os resultados, que obtivemos durante toda uma etapa percorrida, configurando-se como um lócus de diferentes singularidades, com muitas reflexões e considerações.

Antes de iniciarmos nossa conversa sobre todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa, é importante falarmos um pouco da constituição profissional das professoras envolvidas, sem destacar pelos nomes fictícios, apenas para conhecer seu perfil na Educação

Infantil. Foram 12 (doze) professoras, incluindo a pesquisadora e todas, sem exceção, têm mais de dez anos de experiência na área Educacional, na Educação Infantil.

A maioria está trabalhando há pouco tempo, já que a escola só está funcionando como escola de Ensino Integral há quatro anos e as professoras que foram para lá atendiam outras séries, logo elas estão caminhando no que diz respeito aos avanços da Educação Infantil.

Ao olharmos as narrativas das professoras frente à elaboração, execução e análise do projeto de intervenção pedagógica, percebemos o quanto foi gratificante o processo da caminhada, quantos desafios e ideias surgiram para se ter um documento norteador e que sirva para subsidiar a elaboração curricular das instituições de Educação Infantil, tendo, como foco nessa área, o ensino e o desenvolvimento da oralidade.

Nesse sentido, escolhemos, para o desenvolvimento deste trabalho, a pesquisa qualitativa de cunho colaborativo, pois a pesquisa qualitativa trabalha com o universo do que não pode ser quantificado, dos anseios e das aspirações, como é o caso do currículo e da oralidade e, por ser um trabalho realizado em conjunto com as professoras da escola, ele tornou-se colaborativo, isto implica dizer que todas as envolvidas foram responsáveis pela sua execução e, ao mesmo tempo, tiveram um compromisso consigo mesmo.

Diante do que pretendíamos pesquisar, escolhemos uma metodologia que atendesse a este desafio e traçamos o objetivo geral que foi: proporcionar momentos de estudos e reflexões sobre o Currículo, em específico, o Currículo da Educação Infantil, utilizando diferentes procedimentos metodológicos para favorecer a prática pedagógica das profissionais, enfatizando, nesse processo, o desenvolvimento da oralidade das crianças de quatro e cinco anos de idade e, pautadas neste objetivo maior, delineamos os objetivos específicos que foram três: refletir através de estudos e à luz da prática dos docentes, o currículo desenvolvido na Educação Infantil e suas implicações no processo da aquisição da linguagem oral; sensibilizar os profissionais da Educação Infantil sobre a importância de vivenciar, diariamente, a oralidade no contexto escolar, de forma interdisciplinar e compartilhar experiências sobre o ensino e o desenvolvimento da oralidade através de oficinas didático-pedagógicas.

Objetivos definidos, encaminhamo-nos para a escolha de uma escola, que fosse referência em Educação Infantil e atendesse à idade preterida no projeto, quatro e cinco anos de idade, que corresponde à pré-escola. Pesquisamos e encontramos uma escola que preenchia estes requisitos e, na qual as professoras aceitaram participar da pesquisa.

Entendemos que a Educação Infantil deve ser pensada e desenvolvida a partir do social das crianças, de suas experiências, suas vivências e do entorno em que estão inseridas.

Nesta acepção, o currículo deve abranger a vida de todos os envolvidos, pois refletirá, indubitavelmente, as crenças, os valores, os paradigmas, que estão, intrinsecamente, atrelados a cada um dos envolvidos e que não sabemos onde começa e onde termina, como bem sublinha Oliveira 2011 (*apud* LINS E DINIZ, 2012, p.23): “Os currículos são produzidos através da circularidade que indica a impossibilidade de definir onde se inicia e termina o processo de influências recíprocas entre as práticas cotidianas e os conhecimentos formais que lhe dão sustentação”.

Compreendemos, assim, que o currículo pensado e construído, nesta dimensão, precisa estar propício para o ensino e desenvolvimento da oralidade, estar aberto às novas possibilidades, uma vez que são originais, instáveis e transitórios. De acordo com Goodson (2007), um currículo não pode ser compreendido como a seleção de conhecimentos acadêmicos, centrado em conhecimentos conceituais e disciplinares, pois o currículo, para as crianças da Educação Infantil, exige estar envolvido com os entusiasmos de cada criança e profundamente ancorado nos percursos de vida.

Portanto, foi almejando este avanço na área curricular que realizamos a pesquisa, utilizando-se das Teorias Curriculares para a compreensão da dimensionalidade, que o currículo tem, através de uma linguagem clara, objetiva e que contemplasse os anseios das professoras, refletidos nos questionários 1 e 2, razão pela qual destacamos o Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009, que compreende o currículo como: “[...] as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças”.

Diante do que expressa esse documento, tínhamos que pensar, analisar e rever a concepção de currículo, desenvolvida na Educação Infantil, decorrente das observações das práticas curriculares executadas nas escolas e que não vislumbravam um olhar apropriado para a oralidade, já que a oralidade encontra-se nas práticas sociais e constatamos que as professoras a deixavam sempre em segundo plano.

Sendo assim, nesse momento de constantes transformações e ressignificação pelo qual estamos passando, é de fundamental importância o papel do professor reflexivo no processo de ensino e desenvolvimento da oralidade, pois educar, com o propósito de transformação social, é também engajar-se na busca de uma educação igualitária, pautada no criar, na reinvenção, na interação da prática diária, com a qual o professor da Educação Infantil, junto com as crianças, constroem novas propostas para a oralidade, num processo intenso de ensino/aprendizagem.

Frente a todas estas premissas, acreditamos que a pesquisa convidou todas as participantes a cotejar as diferentes narrativas sobre o currículo, o que provocou mudanças,

primeiramente, internas e, conseqüentemente, na sua *práxis*, tornando-a mais flexíveis no trabalho com a oralidade, possibilitando anunciar orientações, que se colocam como meio para qualificar o trabalho desenvolvido por elas.

É salutar observar que as professoras da Educação Infantil, com as quais vivenciamos o projeto, têm consciência de que o trabalho com a oralidade precisa ser re(pensado) sob outras perspectivas, não mais numa visão unilateral do professor e, ter, como interesse central, a criança, os gêneros através dos quais elas se comunicam. Estes devem partir do interesse e da iniciativa dos envolvidos, revivendo todo um repertório próprio das crianças, que permitam a apropriação e a imersão em sua cultura, das linguagens que essa cultura produz e, que se tornem saberes da ação para construir, expressar e comunicar significados.

Nos relatos das professoras atuantes na pesquisa, emerge um novo caminho a ser trilhado com relação ao currículo e, ao espaço, que ele deve ter para a oralidade nesta fase de quatro e cinco anos de idade. Percebemos nas suas falas que elas já estavam à procura deste caminho e a efetivação do projeto proporcionou momentos para que colocassem, em prática, os conhecimentos socializados antes mesmo da pesquisa ser concluída, pois elas estavam se apropriando dos trabalhos desenvolvidos e, algumas atividades, realizadas pela pesquisadora com as professoras, foram adaptadas à realidade das crianças de cada turma, ou seja, elas não esperaram o término do projeto para iniciar uma resignificação do currículo com relação ao ensino da oralidade e isto já foi uma quebra de paradigma, já que introduziram algo diferente num currículo, que já estava pronto, mostrando-nos o quanto o currículo é flexível e, por isso mesmo, pode ser reinventado a cada momento.

Esta realidade nos permite dizer que é indispensável mudarmos a concepção predominante de aprendizagem como uma aquisição para uma concepção de aprendizagem como processo de narração e que há a necessidade de uma formação contínua na Educação Infantil com profissionais, que atuam na área, para que esta mudança aconteça e a qualidade ao trabalho, que já é desenvolvido, melhore a cada dia, porém, sabemos que as dificuldades existem, isto é fato. Das onze professoras da escola, que iniciaram o projeto, quatro não participaram de todo o processo do desenvolvimento, não tiveram uma participação efetiva como as outras, mas o compromisso e o exemplo das professoras, que continuaram até o último encontro, serão como ponto de partida para assegurar a todas as professoras da escola o acesso aos conhecimentos imprescindíveis para a construção do currículo da Educação Infantil e ter, neste contexto, um trabalho de excelência com relação ao ensino e desenvolvimento da oralidade.

Avançando na leitura à captura de dar visibilidade às concepções das professoras sobre o tema, transparecendo e apontando a existência de progressos e questionando também a necessidade de reflexões sobre o que vinha sendo construído historicamente, socialmente e culturalmente sobre as concepções curriculares na Educação Infantil e seus processos de mudanças no que concerne à oralidade, encaminhamo-nos por dizer que estamos sempre em processo de re(construção) como nossos pares, com as crianças e com a comunidade em que estas crianças estão inseridas, para em conjunto, possamos criar conexões entre o dia a dia e os conhecimentos.

Como a oralidade foi o foco dessa pesquisa na área curricular e, por isso mesmo, precisamos dar notoriedade a este aspecto, encontramos, na literatura sobre o tema poucas possibilidades, mas significativas, que nos levam a refletir, construir e re(construir) um trabalho, que propicie seu desenvolvimento na Educação Infantil e esta ter a mesma dimensão da escrita na fase de quatro e cinco anos.

Porém, estas possibilidades são poucas disseminadas e o conhecimento não chega a todas as professoras, que trabalham na Educação Infantil, daí a nossa preocupação em oferecer, neste trabalho, possibilidades que garantam uma vivência diária e levem em conta a interiorização das significações de uma prática social e as características dessa prática com as aptidões e as capacidades das crianças.

Face ao exposto, é imprescindível a realização de reflexões críticas permeando todo o contexto em que a criança está inserida, pois, é através da criticidade, que questionaremos as situações com as quais nos deparamos e, com o conhecimento acadêmico, podemos mudá-las, reinventá-las e assim articularmos a *práxis* a um trabalho coletivo e colaborativo no que se refere à oralidade.

Constatamos que o estímulo da prática da oralidade é uma inovação positiva e fator essencial para o desenvolvimento dos estudos e das aptidões linguísticas, favorecendo a competência oral das crianças e sua autonomia com relação à fala. Para tanto, temos que favorecer o devido espaço para esta, não só em sala de aula, mas em todos os ambientes da escola e que os gêneros orais e textuais sejam encarados de um ponto de vista mais dinâmico, ou seja, vivo, inseridos nos conhecimentos, que as crianças têm e que possam fazer uso deles, não se restringindo apenas à conversão de enunciados, mas também nas suas habilidades sensoriais, perceptivas, motoras, linguísticas e intelectuais, através da experiência, da reorganização dos acontecimentos e da reconstrução narrativa da realidade.

Sabemos, entretanto, que as reflexões sobre o currículo, o ensino e desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil é constructo que envolve questões multidimensionais, entre

elas a formação dos profissionais para a área e que a temática possui princípios e contribuições importantes para desenvolver formas de trabalhar e utilizar a oralidade em sala de aula, no contexto de toda a escola e sua ampliação para além dos muros da escola. Pois de acordo com Marcuschi (2007, p.27), “[...] a oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão discursiva e de atividade comunicativa”. E, as crianças não se comunicam só dentro do âmbito escolar, elas produzem perguntas e respostas sobre o mundo em que vivem, agindo e interagindo sobre ele.

Nessa abordagem curricular, tendo como foco a oralidade, permite-nos afirmar que o currículo é sempre um recorte, uma escolha e uma possibilidade de re(construir) e inserir os conhecimentos construídos pela humanidade e que propicia uma grande flexibilidade de organização, permitindo autorias individuais e coletivas, momentos de interdependência do grupo, permitindo-lhe refletir e indagar sobre a atualidade, a vida dentro e fora da escola.

Desta forma, Marcuschi (2007, p.10) nos mostra que há “[...] a riqueza de alternativas expressivas na oralidade, sem que se possa ditar um limite para a imaginação e a criatividade”, iniciando pelo diálogo como forma mais comum da realização interpessoal na oralidade.

Observamos que, antes mesmo da conclusão desta pesquisa, as professoras da Educação Infantil já estavam criando, revolucionando, alçando diferentes possibilidades para ressignificar o currículo e dar novos sentidos para a oralidade, pois durante o desenvolvimento do trabalho já notamos as professoras percebendo o quanto o currículo pode ser trabalhado, interdisciplinarmente, e, como elas atribuíam sentidos a ele, ressignificando-o a cada situação surgida, começando a vivenciar uma prática, primeiramente, entre elas e com as professoras de disciplinas, para então, vivenciarem com as crianças, não só da sua turma, mas que estas também interagissem com os outros pares, das outras turmas, acreditando nas novas possibilidades de planejar suas aulas com relação ao ensino da oralidade, levando as crianças para contar suas histórias na outra turma, atribuindo sentidos ao currículo e à oralidade. Elas perceberam que a oralidade precisa estar inserida no planejamento diário e, não apenas em momentos esporádicos, mas como algo que surge diariamente no processo educativo e, portanto, precisa ter seu espaço nas atividades diárias, usando de recursos midiáticos, que a escola dispõe, trazendo a família para as atividades desenvolvidas com as crianças e para as crianças, saindo do espaço de cada uma e interagindo mais entre todos que fazem a comunidade escolar.

Assim, as professoras já estavam proporcionando um acesso maior das crianças em todos os ambientes da escola, como também o acesso aos livros infantis, pois abriram um

espaço na sala de aula, onde estas já começaram a ter o contato mais próximo da leitura e, conseqüentemente, sua autonomia com relação à fala, já que os livros começaram a ficar expostos diariamente ao seu alcance, elas começaram a levar os livros de histórias para ler com e para a família, numa prática diária, socializando sua leitura de mundo. Estas atitudes possibilitaram outra perspectiva para o currículo, até então desenvolvido na escola, com relação ao ensino da oralidade, dando-lhe a mesma importância da escrita, já que as crianças começaram a vivenciar situações concretas nas suas práticas sociais.

Todas estas situações foram presenciadas pela pesquisadora durante a vivência do trabalho e o que faltava complementar, na prática das professoras, foi sendo semeado neste período em que partilhamos os conhecimentos. Os frutos desta pesquisa já começaram a ser colhidos, a ressignificação do currículo, e, em específico, o trabalho com a oralidade, começou a ter outras perspectivas, não só no contexto escolar, mas perpassando à comunidade em que as crianças estão inseridas.

Aqui chegamos ao término da nossa caminhada. Uma caminhada que nos trouxe conhecimentos, aprendizagens, partilhas. A Educação Infantil foi e é uma etapa da Educação Básica que sempre nos instigou a aprender, a buscar novos conhecimentos. E a construção desse trabalho é um reflexo do nosso desejo de aprender mais e permanentemente sobre os processos de ensinar e aprender na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABRE-TE. **Associação Brasileira de Síndrome de Rett.** Disponível em: http://www.abrete.org.br/sindrome_rett.php. Acesso em 14 mar. 2013.

ARAÚJO, D. S.; SILVEIRA, J. M.; CONTRIM, N. A. Educação Infantil no Cenário das Políticas Educacionais. **IV EDIPE- Encontro Estadual de Didáticas e Práticas de Ensino.** 2011. Disponível em: <<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/SM.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2013.

ARCE, A.; MARTINS, L. M.(orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BAGNO. Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é como se faz. São Paulo: Loyola. 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei N 8.069, de 13 de julho de 1990. Ministério da Justiça. Brasília/DF, 2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.** Lei 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 01/05/2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Vols.1,2,3, Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/06/plano-nacional-de-educacao-tem-avaliacao-positiva-de-entidades-do-setor>. Acesso em 26/06/2014.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.

CENSO Escolar da Educação Infantil 2012. Fonte Mec/Inep/Deed. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 02 out. 2013.

CENSO Escolar da Educação Infantil 2013. Disponível em <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=12&data=23/09/2013>> Acesso em: 23/09/2013.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

DESGAGNÉ, Serge. **Reflexões sobre o conceito de Pesquisa Colaborativa**. Departamento de Psicopedagogia, de Didática e de tecnologia Educativa. Université Laval (Quebec, Canadá). Tradução-Livre: Adir Luiz Ferreira. Natal. RN. Novembro, 2003.

DESLANDES, S. F. GOMES, R.. MINAYO, C. de S. (organizadora). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIA, Evangelina Maria Brito de (org). **A criança e as diversas linguagens na Educação Infantil**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2009.

FIORIN, J. L. (ORG). **Introdução à linguística**. V.1. Objetivos teóricos. São Paulo: Contexto, 2006.

FLORES, V. N., TEIXEIRA, M. **Introdução à Linguística da Anunciação: o dialogismo**. Mikhail Bakhtin. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

FORTUNATI, A. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família**. Porto Alegre: Atmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S. A, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

GOODSON, Ivor F. **As políticas do currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

_____. Currículo, narrativa e futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n.35, maio/agosto.2007.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir criança. In: _____ (Org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo. Cortez, 2009.

KUHLMANN, JR.M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LINS, Heloísa Andreia de Matos; DINIZ, Neusa Lopes Bispo (org). **Repensar o currículo na educação infantil**: implicações sobre o brincar e a língua(gem). Coleção ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita. Campinas, SP: Silvamartin, 2012.

LLEIXÁ, Arribas Tereza (org.) [et al.]. **Educação Infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar; tradução Fátima Murad- 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio (org). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTELOTTA, Mário. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas. SP: Mercado das Letras, 2008.

MAYER, Canísio. **Dinâmicas de grupo**: ampliando a capacidade de interação. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

MCKERNAN, J. **Currículo e imaginação**: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação; tradução Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NADAL, Paula. AUTISMO. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/na-duvida-autismo624077.shtml>. Acesso em: 14/mar/2013.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos e pesquisa com o cotidiano**. In I Seminário de Currículos, Culturas, Cotidianos e Formação de Educadores. UFES. 8 a 10, agosto de 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2005.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2013.

RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (org.) **Oficina Pedagógica**: uma estratégia de ensino - aprendizagem. Natal: EDUFRRN, 2001.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RODRIGUES. Jean Edson.; SANTOS, Maria Leonor Maia. **Teorias Linguísticas II**. A Sociolinguística Interacional. p.259 a 270. Disponível http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/teorias_linguisticas_ii_1360074342.pdf Acesso em 20/jun/2013.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros e tipos de discurso**: Considerações psicológicas e ontogenéticas. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. (Coleção As Faces da Linguística).

_____. **Palavra e ficionalização**: Um caminho para o ensino da linguagem oral. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. (Coleção As Faces da Linguística).

SHÖN. Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre. Artes Médicas, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil:** gestão e formação. Rio de Janeiro: Ática, 2005.

TONUCCI, F. Quando as crianças dizem: agora chega! Poro Alegre: Arned, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998c. (Psicologia e Pedagogia).

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PAUTA DO PRIMEIRO ENCONTRO – MÊS DE FEVEREIRO

Visita à escola para o encontro com as profissionais para apresentar o Projeto de Intervenção Pedagógica, durante o encontro foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - e realizamos o primeiro questionário envolvendo: Educação Infantil, Currículo e Oralidade. O encontro foi realizado em dois horários, pela manhã, atendendo às profissionais que trabalham pela manhã e à tarde com as profissionais que trabalham nesse horário, nos dias 18 e 19 de fevereiro. A partir das respostas das profissionais, organizamos todo o cronograma e as atividades a serem desenvolvidas.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Senhora

Esta pesquisa tem como tema **Currículo na Educação Infantil: um olhar reflexivo para re(pensar) o desenvolvimento da oralidade em crianças de 4 e 5 anos de idade** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Márcia Soares de Arruda Leite, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Dr^a.Francisca Terezinha Oliveira Alves.

Os objetivos da pesquisa são: Proporcionar momentos de estudos e reflexões sobre o Currículo, em específico, o Currículo da Educação Infantil, utilizando diferentes procedimentos metodológicos para favorecer a prática pedagógica dos profissionais, enfatizando nesse processo o desenvolvimento da oralidade das crianças de 4 e 5 anos de idade; Refletir através de estudos e à luz da prática dos docentes, o currículo desenvolvido na Educação Infantil e suas implicações no processo da aquisição da linguagem oral; Sensibilizar os profissionais da Educação Infantil sobre a importância de vivenciar diariamente a oralidade no contexto escolar e de forma interdisciplinar; Compartilhar experiências sobre o ensino e o desenvolvimento da oralidade através de oficinas didático-pedagógicas.

A finalidade deste trabalho é promover a ampliação do conhecimento sobre o tema que será vivenciado por todas as participantes, contribuindo para suscitar, refletir e aprimorar novas ideias no seu fazer pedagógico, trazendo benefícios a toda comunidade escolar.

Solicitamos a sua colaboração no que concerne a participar dos procedimentos necessários para o desenvolvimento do projeto, como responder questionário, relatar

experiências sobre sua prática pedagógica, responder a entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo e utilizar todas as informações e imagens fornecidas durante as vivências do projeto em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde. Pode acontecer riscos mínimos e/ou desconfortos, já que a pesquisa é transitória, como os riscos psicológicos no que se refere ao tipo de relacionamento estabelecido com pessoas e comunidades: "forte relacionamento entre pesquisadores e participantes" e os riscos físicos durante a pesquisa qualitativa.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, a senhora não é obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Márcia Soares de Arruda Leite.

Endereço (Setor de Trabalho) Rua Generino Maciel, nº 516, Jaguaribe.

Telefone: 8893-8944

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB – Cidade Universitária / Campus I

Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – Fone: (83) 3216-7791

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PPGLE
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM LINGUÍSTICA E ENSINO-MPLE

ORIENTADORA: Professora Dr^a: Francisca Terezinha Oliveira Alves

ORIENTANDA: Márcia Soares de Arruda Leite

QUESTIONÁRIO 1: EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO E ORALIDADE

Escola: _____

Profissional: _____

Função: _____

Formação: _____

Nas questões abaixo escolha só uma opção.

1º) De acordo com a LDB, a Educação Infantil é uma área de ensino que corresponde :

() A uma das etapas da educação básica.

() Uma fase anterior à educação básica.

2º) Você conhece a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino da cidade de João Pessoa para a Educação Infantil?

() SIM () NÃO

3º) Para você o objetivo da Educação Infantil é :

() Propiciar o ensino da leitura e da escrita às crianças.

() Contribuir com o desenvolvimento da criança integralmente, observando seus aspectos constitutivos.

() Ajudar na socialização da criança e no cuidar.

4º) Você conhece os documentos oficiais específicos da Educação Infantil e que orientam as propostas pedagógicas nas escolas?

() SIM () NÃO

Se você marcou SIM, escreva quais são esses documentos

5º) O currículo desenvolvido atualmente na escola atende as especificidades da Educação Infantil no que diz respeito a oralidade?

() Sim () Não

As questões abaixo são abertas.

1º) Como é sua prática na Educação Infantil ?

2º) Descreva seu trabalho na Educação Infantil, tendo como foco a oralidade?

3º) Qual o seu pensar sobre o que seja currículo? E mais especificamente o que seja currículo da Educação Infantil.

4º) Como é o Projeto Político Pedagógico da escola em relação a Educação Infantil e como foi elaborado?

5º) Como você pode contribuir para a construção do currículo da Educação Infantil ?

APÊNDICE B – PAUTA DO SEGUNDO ENCONTRO- ABRIL- Dia 13/04/13

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PPGLE
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM LINGUÍSTICA E ENSINO-MPLE**

ORIENTADORA: Prof. Dr^a. Francisca Terezinha Oliveira Alves
ORIENTANDA: Márcia Soares de Arruda Leite

PROJETO DE INTERVENÇÃO: Currículo na Educação Infantil: um olhar reflexivo para re (pensar) o desenvolvimento da oralidade em crianças de quatro e cinco anos de idade.

ATIVIDADES PARA SEREM DESENVOLVIDAS

1º momento: Encontro com as profissionais para o início do projeto de intervenção pedagógica, iniciando com a escolha dos nomes de personagens da literatura infantil através da dinâmica dos nomes e cada profissional escolherá o seu, de acordo com sua identificação e a cada encontro suas avaliações serão assinadas pelo nome que escolheu, será seu nome fictício. Será feito através de uma dinâmica.

2º momento: Apresentação do vídeo: Os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI, duração de 5 min e 12 seg, esse vídeo é uma motivação para os profissionais da educação infantil, pois ele traz uma bela mensagem sobre cada pilar. O vídeo foi organizado por mim, orientanda Márcia Soares de Arruda Leite, sob a orientação da professora Dr^a: Francisca Terezinha Oliveira Alves.

3º momento: Entrega do texto que retrata o assunto do vídeo: Os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI, de Jacques Delors, Em seguida partilha da leitura com as profissionais, após a leitura em grupo, ouvir os relatos das mesmas sobre cada pilar da educação, interagindo e criando uma discussão sobre a importância desses pilares na educação infantil, relacionando-os com nossa prática diária.

4º- momento: Entrega do questionário sobre o que vivenciamos neste dia e as expectativas das profissionais com relação ao desenvolvimento do projeto, entregar a mensagem do escritor Anísio Teixeira.

“Educar é crescer. E crescer é viver.
Educação é, assim, vida no
sentido mais autêntico da palavra.”

(Anísio Teixeira)

QUESTIONÁRIO 2 - DO 2º ENCONTRO

NOME FICTÍCIO-_____

Com base no que discutimos hoje, nos momentos de troca de conhecimentos, como você, profissional da educação infantil, percebe o trabalho aqui desenvolvido e de que maneira o relaciona com sua prática?

Quais suas expectativas para os próximos encontros?

Obrigada pela atenção!

APÊNDICE C- PAUTA DO TERCEIRO ENCONTRO- MAIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES- CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO-PPGLE
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM LINGUÍSTICA E ENSINO-MPLE

ORIENTADORA: Professora Dr^a. Francisca Terezinha Oliveira Alves

ORIENTANDA: Márcia Soares de Arruda Leite

PROJETO DE INTERVENÇÃO: Currículo na Educação Infantil: um olhar reflexivo para re (pensar) o desenvolvimento da oralidade em crianças de quatro e cinco anos de idade .

ATIVIDADES PARA SEREM DESENVOLVIDAS

1º momento- Conversar sobre a prática das profissionais após o nosso 1º encontro. Em seguida, apresentar em slides as Teorias Curriculares, do Livro Documentos de Identidade: Uma introdução ao currículo; tecendo o que cada perspectiva foca, à luz do teórico Tomaz Tadeu da Silva.

2º momento- Após a apresentação dos slides, entregar os textos sobre as Teorias Curriculares, texto elaborado por mim, orientanda Márcia Soares de Arruda Leite, sob a orientação da professora Dr.^a Francisca Terezinha oliveira Alves, complementando e aprofundando o que vimos nos slides, fazer a leitura e discussões sobre esses saberes e quais conhecimentos as profissionais têm do assunto.

3º momento- Dinâmica da estrela: Esta dinâmica consiste em organizar as Teorias Curriculares de acordo com palavras – chave, que estarão escritas nas estrelas dobradas, cada profissional escolhe duas estrelas e as coloca na bandeja que estará com água, à medida que vai passando o tempo as estrelas vão se abrindo e as palavras vão surgindo, ele lê suas palavras e vai fixá-las no cartaz onde estarão expostos os nomes das teorias curriculares e socializando o porquê da estrela ficar na teoria escolhida.

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
		

4º momento - A avaliação deste momento acontecerá através do questionário que será entregue, o qual falaremos dos conhecimentos sobre o tema, sobre o encontro e elas registrarão de acordo com o que está pedindo.

5º momento - Entrega para a direção da escola da coleção Indagações Sobre Currículo, composta de cinco livros, do Ministério da Educação, onde todos as profissionais terão acesso e com base nas leituras realizadas neste dia, usar esta coleção como uma ferramenta a mais no processo de suas práticas curriculares.

6º momento- Entregar a cada profissional a mensagem de Piaget.

“O professor não ensina,
mas arranja modos de a própria criança descobrir.
Cria situações-problemas.”
(Jean Piaget)

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO DE MAIO – QUESTIONÁRIO 3

NOME FICTÍCIO-_____

O tema vivenciado no nosso encontro foi sobre As Teorias Curriculares, conhecendo e relembando um pouco das três teorias, à luz do autor Tomaz Tadeu da Silva. Com base no que você leu e na dinâmica realizada pelo grupo, discorra sobre cada ponto pedido:

O que já sabia...

O que já sabia e fixei melhor...

O que não sabia e aprendi...

Como esses conhecimentos lhe ajudarão na construção do currículo na Educação Infantil...

Obrigada pela atenção!

APÊNDICE D- PAUTA DO QUARTO ENCONTRO- JULHO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES- CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO-PPGLE
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM LINGUÍSTICA E ENSINO-MPLE

ORIENTADORA: Professora Dr^a. Francisca Terezinha Oliveira Alves

ORIENTANDA: Márcia Soares de Arruda Leite

PROJETO DE INTERVENÇÃO: Currículo na Educação Infantil: um olhar reflexivo para re (pensar) o desenvolvimento da oralidade em crianças de quatro e cinco anos de idade.

ATIVIDADES PARA SEREM DESENVOLVIDAS E ENTREVISTA 1

1º momento- Retomada do encontro anterior, cujo tema foi sobre as Teorias Curriculares, fazendo uma ponte com o tema que será desenvolvido: Os documentos oficiais que regulam e orientam a Educação Infantil nas escolas e em específico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

2º momento- A partir do que foi visto sobre o Currículo de uma maneira mais abrangente, iniciar nossa conversa sobre o Currículo na Educação Infantil e como este Currículo está pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pois durante o questionário proposto no início do projeto, todas as profissionais, ao total 11 entrevistadas, não relacionaram o conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS), Resolução nº 5,fixadas em 17 de dezembro de 2009, pelo Ministério da Educação.

3º momento- Após este diálogo com as profissionais, apresentar o vídeo “Construção do Currículo na Educação Infantil”, onde há uma explanação sobre a elaboração das DCNEIS e o que determina a legislação brasileira sobre o Currículo da Educação Infantil a partir dessas diretrizes, o vídeo é uma entrevista com uma das pesquisadoras responsáveis pela elaboração do referido documento, a professora Dr.^a Ana Paula Soares da Silva, do Departamento de Psicologia e Educação da USP. O vídeo está disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=AHvHCxcGCGU>, acesso em 24/03/2013 e tem duração de 11 minutos e 35 segundos.

4º momento- Ao término do vídeo, entregar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a cada profissional, fazer a discussão sobre esses documentos oficiais que regulam a Educação Infantil nas escolas, onde há 14 tópicos que sublinham os requisitos essenciais que devem ser vivenciados na Educação Infantil, complementando o que foi assistido na entrevista, suscitando reflexões e contribuições das profissionais para a construção do currículo da educação infantil, tendo como foco o desenvolvimento da oralidade das crianças.

Também levaremos para a escola outros documentos da Educação Infantil, estes já são conhecidos por quase todas as profissionais, algumas não os relacionaram no questionário, e esses documentos servem de orientação para as práticas curriculares de todos que estão inseridos na educação infantil, são eles:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- A LDB- Lei nº 9.394/96.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - O ECA

A Proposta Curricular da Prefeitura Municipal de João Pessoa para a Educação Infantil.

5º momento- - Foi realizada uma atividade prática, como as profissionais pediram em cada encontro, neste foi envolvendo as obras de arte.

Atividade: A Oralidade nas Obras de Arte.

Objetivo – Apreciar obras de arte e vivenciar a oralidade descrevendo e relacionando o que observa em cada uma, contextualizando-as com as situações do dia a dia, tendo o orientador como mediador.

Material utilizado: As obras de arte, o dado grande com numerais, cartolina, lápis de cor e hidrocor, fita adesiva, mp4.

Etapas:

Levando para a sala de aula obras de arte de diversos autores:



Alfredo Volpi-
Grande Fachada Festiva



Giuseppe Arcimboldo- Primavera



Van Gogh - Quarto em Arles



Tarsila do Amaral- Família



Picasso - Três Músicos



Portinari – Futebol

b) As obras de arte estarão todas expostas em um cartaz, que ficará no quadro para que todos vejam, o mesmo deve acontecer na sala de aula, pois as crianças precisam ter contato diariamente com este tipo de linguagem e embaixo de cada obra de arte terá um número que a identificará.

c) Usando um dado com os numerais, o profissional, que será escolhido por sorteio, jogará o dado, o número que cair ele vai procurar embaixo da gravura e pegar a obra de arte que está lá.

d) Ao pegar a obra de arte, o profissional vai falando o que percebe nela, descrevendo o que vê, o que sente e o orientador do trabalho vai mediando a conversa, proporcionando uma interação com as outras pessoas, sempre contextualizando com situações concretas, o que já vai ativando os conhecimentos prévios e favorecendo a oralidade. As falas das profissionais serão gravadas e o registro de toda conversa será colocada para que escutem suas falas.

e) Essa atividade com as crianças é muito interessante e importante para o desenvolvimento e autonomia das mesmas com relação à oralidade, pois ter contato com obras de arte é um dos pressupostos das DCNEIS, na p. 25, no capítulo 11 desses documentos, cujo título é; Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, pontuando que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: “Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.” (BRASIL, 2009, p.25)

6º momento- Entrevistas- Este momento será realizado através de entrevistas gravadas no MP4. A abordagem das entrevistas será embasada nos documentos oficiais da Educação Infantil, enfatizando as DCNEIS, questionando e refletindo a importância das DCNEIS e, como nós, profissionais da Educação Infantil, relacionamos o que foi vivenciado no vídeo e o que foi discutido pelo grupo com as práticas curriculares voltadas efetivamente para o contexto em que estamos inseridos.

7º momento Entrega da mensagem de Sônia Kramer

“A linguagem é organizadora e reguladora da conduta e, nesse sentido, tudo pode ser falado, desenhado, escrito, representado, enfim. A linguagem, então é, conhecimento social mas é também produção individual, e, como tal, está presente em todas as manifestações do conhecimento humano.” (Sônia Kramer)

APÊNDICE E- PAUTA DO QUINTO ENCONTRO- AGOSTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES- CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO-PPGLE
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM LINGUÍSTICA E ENSINO-MPLE

ORIENTADORA: Professora Dr^a. Francisca Terezinha Oliveira Alves
ORIENTANDA: Márcia Soares de Arruda Leite

PROJETO DE INTERVENÇÃO: Currículo na Educação Infantil: um olhar reflexivo para re (pensar) o desenvolvimento da oralidade em crianças de quatro e cinco anos de idade.

ATIVIDADES PARA SEREM DESENVOLVIDAS

OFICINAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E ENTREVISTA 2

1ª Oficina Pedagógica: A Literatura Infantil como alternativa metodológica para o desenvolvimento da oralidade

DESENVOLVIMENTO DA OFICINA

Objetivo – Vivenciar com todas as profissionais da escola possibilidades de se trabalhar a oralidade interdisciplinarmente através da oficina de literatura infantil.

Material utilizado: Caixas de sapato, emborrachados, enfeites para colocar nas caixas, lápis hidrocor, cola quente, cartolina, materiais reaproveitáveis, como: garrafas pets da pequena, folha de papelão, tampinhas de garrafa ou refrigerante.

Etapas:

1º momento: Apresentar aos profissionais o texto: Oficina Pedagógica: Recurso Mediador da Atividade de Aprender, extraído do livro Oficina Pedagógica: Uma estratégia de Ensino-Aprendizagem, organizado por Márcia Maria Gurgel Ribeiro e Maria Salonilde Ferreira . Ler o texto em grupo, compartilhar as ideias das autoras e acrescentar que: “Todos os especialistas concordam que, num país como o Brasil, a escola tem um papel fundamental para garantir o contato com livros desde a primeira infância: manusear as obras, encantar-se com as ilustrações e começar a descobrir o mundo das letras e desenvolver a oralidade inicia-se a

partir da Educação Infantil, onde você, professor, deve apresentar os diversos gêneros à turma.”

2º momento: Iniciar a conversa dizendo que iremos realizar uma leitura, mas antes vamos conversar sobre um animal, apresentando a tartaruga, que foi confeccionada com material reaproveitável e suscitar para as profissionais que falem sobre esse animal, motivando-as e ativando seus conhecimentos prévios, suas histórias de vida, para que após esses questionamentos elas cheguem na conclusão sobre qual história será lida. Não apresentar logo o livro, mas levá-las a descobrir a história através desse objeto.

3º momento – Após esse momento, apresentar o livro “A viagem de Tamar, a tartaruga verde do mar” e pedir que leiam as imagens, como as crianças fazem, sempre suscitando questionamentos que as levem a falar e participar da história, para que sintam-se no lugar das crianças e percebam a importância da leitura em grupo, das interações sociais no processo da oralidade. Pois só vivenciando é que as professoras poderão realizar com as crianças as atividades, é ação-reflexão-ação. Este livro foi escolhido como sugestão para trabalhar com as profissionais porque contempla várias perspectivas de vivenciá-lo, integrando-o em todas as áreas, pode-se trabalhar:

- Em linguagem: a oralidade, o texto coletivo, as situações cotidianas em que as crianças argumentam, questionam;
- Em matemática: quantidades, formas, cores. A matemática em toda parte;
- Na música: construir um chocalho com a tartaruga, utilizando materiais reaproveitáveis;
- Em artes visuais: construir tartarugas de vários tamanhos, vivenciar a criatividade das crianças;
- Em Educação Física: imitar a tartaruga, os animais que os alunos conhecem.

E em todas as áreas, a oralidade está presente.

4º momento- Após realizar a leitura, a professora registrará a fala das crianças recontando a história, onde ela, a professora, fará o papel de escriba, pois é com a ajuda da professora que a criança expressará sua fala e esta fala ficará registrada em forma de escrita, ao final as crianças farão a representação plástica da história com a confecção da tartaruga. Como

sugestão proponho que estes trabalhos fiquem expostos no varal como uma leitura para as crianças, já que estarão registradas suas falas e elas poderão levar para casa e ler com a família e também reler para os colegas, é uma atividade que pode ser realizada semanalmente, oportunizando momentos de autonomia para as crianças com relação à oralidade, a tartaruga confeccionada poderá ficar no texto ou exposta na sala de aula e com o nome que as crianças escolherão para ela.

5º momento- Construção da MALA ENCANTADA: Dividir em dois grupos e fazer com elas a construção desse suporte pedagógico, levarei caixas de sapato, emborrachados, enfeites, cola quente para a confecção da mala, serão duas, uma para cada série, a mala ficará para a escola para dar continuidade ao trabalho e a partir dessa construção as professoras realizarem tantas outras possíveis, pois a mala será a ponte que levará o livro da escola até a família da criança.

A criança ao escolher o livro levará nessa mala, o que será um incentivo a mais para o desenvolvimento da oralidade, pois ela irá conversar em casa o motivo pelo qual está levando a mala, os cuidados que deve ter, o que ela vai fazer com a mala e o que a mala guarda, ampliando a vivência que tem na escola para a família, isso é requisito primordial para que a aprendizagem aconteça de maneira significativa para a criança, pois ela estará compartilhando suas experiências no contexto familiar. Como sugestão trazer para a escola uma pessoa da família que conte histórias e que traga um livro que gosta, essa é uma das sugestões entre tantas possíveis, como possibilitar às crianças o acesso às peças teatrais, ao cinema, às contações de histórias com autores de livros etc.

OBS: A professora poderá fazer junto com as crianças a confecção da mala, será uma motivação a mais para a realização do trabalho com a oralidade e tudo será registrado através de gravações e filmagens, onde serão gravadas as opiniões das profissionais sobre o momento da oficina e de que maneira esse momento enriquece o trabalho com a oralidade. A mala construída nesta oficina ficará para a escola. Também deixamos como sugestão ter em sala de aula um varal com livros ao alcance das crianças, o que não foi evidenciado durante a visita no início do projeto de intervenção pedagógica.

2ª Oficina Pedagógica: A música como um recurso indispensável no desenvolvimento da oralidade.

. DESENVOLVIMENTO DA OFICINA

1º momento: Trabalhar a sensibilização e a motivação das pessoas envolvidas através de uma música instrumentalizada, para ativar seus conhecimentos prévios, após a escuta, perguntar se elas conhecem algum instrumento musical que está tocando na música.

2º momento: Em seguida passar uma caixa de papelão fechada, onde estará um instrumento musical e elas terão que adivinhar qual é este instrumento, a caixa passará pelas mãos das professoras e elas irão apertar, mexer, sentir e ouvir o som que sai da caixa sem abrir e tentar adivinhar qual instrumento musical é, cada nome que a pessoa falar, o mediador da atividade vai anotando no quadro.

3º momento: Após todas as pessoas falarem o nome do instrumento que acham que está na caixa, colocar a música **Na loja do Mestre André**, que fala de muitos instrumentos musicais e dizer que na caixa tem um dos instrumentos da música. Obs: Esta música é uma possibilidade de se vivenciar a oralidade, entre tantas outras, é importante lembrar que devemos vivenciar primeiramente as músicas que são conhecidas das crianças para depois ampliar seu repertório.

4º momento: A pessoa que acertar o nome do instrumento, o mediador entrega a caixa para ela abrir para ver se é o instrumento que falou e vai iniciando o diálogo, pedindo que descreva as sensações que sentiu ao pegar a caixa, como chegou à conclusão que era este o instrumento. Depois pode falar sobre suas características, deixá-la à vontade para se expressar, para usar sua imaginação, tocar o instrumento, lembrando que devemos sempre propiciar à criança espaço para ela relacionar os fatos com sua história de vida, com seu ambiente e as outras crianças também participarão expressando seus sentimentos, tudo isso deve ser filmado e gravado para que elas escutem depois suas vozes, suas reações.

5º momento: Após a fala sobre o instrumento descoberto, apresentar os outros instrumentos que a música canta, deixando a música tocando baixinho e iniciar uma conversa sobre todos os instrumentos apresentados: (o tamborzinho, o piano, a flauta e a sanfona), sempre que pegar um instrumento ir perguntando:

Vocês conhecem este instrumento?

Já viram alguém tocando?

Na sua casa? No seu bairro? Na festa da sua escola? Na festa da sua cidade?

Deixar as profissionais tocarem os instrumentos, manusearem, escutarem os sons, apreciando cada um e percebendo as diferenças e semelhanças.

6º momento: Após os relatos das crianças, o mediador deve inserir diferentes experiências culturais, onde os instrumentos musicais são utilizados, levando vídeos das festas regionais, das festas dos bairros, mostrando a diversidade cultural existente no nosso país e ou da sua região, pedindo que elas falem se conheciam essas festas e em que estilo musical alguns instrumentos são utilizados, como o tambor, por exemplo, que é usado nas escolas de samba. O momento para a apresentação dos vídeos dependerá do planejamento do professor.

7º momento: Após as apresentações dos vídeos, mostrando a diversidade cultural existente, podemos ampliar os trabalhos, construindo com as crianças instrumentos musicais com material reaproveitável. Também perpassar este trabalho para a família, convidando os pais e/ou familiares para tocarem um instrumento musical, os pais que sabem tocar, os que têm instrumento musical e também os que não têm e sabem tocar, pois a escola tem que ter instrumentos musicais, já que oferece aulas de música, estreitando os laços família/escola.

Obs: Foi apresentado como sugestão para as profissionais, o tambor, um instrumento feito com material reaproveitável.

É importante salientar que não podemos nos limitar a vivenciar a oralidade apenas à sala de aula, temos que ampliar os conhecimentos culturais das crianças, como um ser produtora da cultura e por ela constituída, proporcionando o conhecimento da cultura local. E ter em sala o microfone e o gravador para que as crianças cantem a música e escutem suas vozes, oportunizando momentos de interação, de respeito ao seu ritmo e de suas manifestações.

9º momento: Será o da avaliação, uma entrevista, na qual as profissionais responderão sobre o projeto desenvolvido, envolvendo: Currículo, Currículo na Educação Infantil e tendo como foco a oralidade.

Diante de todo o processo que realizamos colaborativamente para o desenvolvimento do projeto, dos estudos proporcionados, qual o seu olhar sobre o currículo da educação infantil e o ensino da oralidade?

10º momento- Entregar a frase de “José Nicolau Gregorin Filho, do livro Literatura Infantil: Múltiplas Linguagens na Formação de Leitores.

“Um leitor plural não é somente aquele que consegue ser eficiente na leitura da linguagem verbal em norma culta, mas aquele que consegue ler e traduzir diferentes linguagens presentes nos diferentes textos vinculados na sociedade.”(Gregorin, p.56)

APÊNDICE F- PAUTA DO SEXTO ENCONTRO- MÊS DE SETEMBRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES- CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO-PPGLE
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM LINGUÍSTICA E ENSINO-MPLE

ORIENTADORA: Professora Dr^a. Francisca Terezinha Oliveira Alves

ORIENTANDA: Márcia Soares de Arruda Leite

PROJETO DE INTERVENÇÃO: Currículo na Educação Infantil: um olhar reflexivo para re (pensar) o desenvolvimento da oralidade em crianças de quatro e cinco anos de idade

ATIVIDADES PARA SEREM DESENVOLVIDAS

APRESENTAÇÃO DE VÍDEO, DISCUSSÃO DO TEXTO: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

1º momento- Relembrando o último encontro sobre a oralidade em seguida distribuindo o texto: Um olhar sobre o ensino da oralidade na educação infantil, elaborado pelas Professoras Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB) e de Marianne C. Bezerra Cavalcante (UFPB); retirado do livro A Criança e as Diversas Linguagens na Educação Infantil.

2º momento: Leitura em grupo, socializando a leitura e dialogando sobre os principais pontos do texto, trazendo-os para o nosso contexto educacional e oportunizando sugestões de como podemos trabalhar interdisciplinarmente os aspectos destacados.

3º momento: Vídeo: A linguagem oral e as crianças: Possibilidades de trabalho na educação Infantil. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=tLnU4o4z_8Y. Acesso em 23/03/2013. O vídeo tem duração de 20 minutos. Este vídeo complementa o que traz a essência do texto, pois mostra através de atividades tão próximas das crianças e do professor outras possibilidades de vivenciar a oralidade em atos enunciativos concretos e da importância da ação e da interação do adulto nesse processo. Após o vídeo será realizada uma oficina envolvendo a oralidade com o gênero textual , carta, pois serão relatadas nesta carta as experiências dos profissionais neste dia.

4º MOMENTO - Oficina: A carta, uma atividade sociocomunicativa

Objetivo – Compreender a função social da carta e sua importância para enviar notícias, contar novidades, falar com outra pessoa que está longe, expressar os sentimentos, exercendo assim seus conhecimentos cognitivos, sociais e culturais, ampliando dessa forma a competência oral através desse gênero.

Material utilizado: Papel madeira, cartolina, lápis hidrocor, fita adesiva, pendrive, notebook, data show, gravuras relacionadas ao tema, cola, caixa de sapato.

Etapas:

Colocar a cartolina no quadro e explicar como se organiza a carta e que essa carta alguém vai ler e nela estará tudo o que elas vão falar, explicar que podemos fazer uma carta usando nossa criatividade e esta carta irá conter também gravuras que ficarão no lugar de alguns nomes.

Apresentar a caixa que estará enfeitada e com gravuras, à medida que as professoras vão falando e o mediador vai escrevendo, elas perceberão que a palavra pode ser substituída pela gravura, elas vão procurando e vão colando no lugar, neste momento o mediador vai orientando e ampliando as possibilidades do que se pode colocar, lembrando o que foi vivenciado no trabalho coletivo.

Exemplo da carta que realizaremos:

João Pessoa, 06 de setembro de 2013.

Prezada professora Terezinha!

Estamos escrevendo esta carta para lhe contar as novidades que realizamos hoje na escola, aprendemos muitas coisas interessantes, vamos contar como foi:

Realizamos uma atividade em grupo que falava sobre a oralidade na escola, fizemos a leitura de um texto, assistimos um  que tinha muitas imagens de



estudando, elas conversavam,



e liam



para os colegas.

Abraços, profissionais da escola!

Para a realização desta atividade a professora tem que iniciar trazendo o modelo de uma carta para as crianças irem se familiarizando com este gênero, em um momento escolhe o tema, em outro momento separa as gravuras com as crianças e organiza o tempo para a realização da carta.

Esta atividade realizada em sala de aula é muito interessante, pois as crianças vão falando sobre o tema que será proposto pela professora ou que elas escolherem, os temas podem ser sobre a família, a escola, os amigos de sala e do contexto familiar, esta escolha propicia às crianças o desenvolvimento de muitas habilidades, inclusive a de selecionar o que é importante no momento em que vão escolher as gravuras, pois quando elas escolhem já vão ativando seus conhecimentos prévios sobre o tema, suas vivências, vão inferindo, deduzindo sobre o que querem colocar, isto vai dando autonomia na hora de expressarem o que sentem, esta atividade também pode ser feita em grupo ou coletivamente, pois estão iniciando e

conhecendo este gênero textual e tendo contato com ele de maneira lúdica, pois elas lerão para os colegas de turma e para as outras turmas também através das imagens.

Ao término da carta, mostrar que tem a saudação e que assinamos o nome e levar a criança a perceber que ela precisa entregar a carta em um envelope que será construído na sala, já trabalhando neste momento a dobradura, onde cada uma depois irá fazer o seu envelope, no envelope terá o nome do destinatário (para quem escreve) e do remetente (quem escreve), como também o endereço com o número da casa, já vivenciando a matemática no nosso dia a dia.

Na carta que a professora fizer com as crianças serão utilizadas as linguagens verbal e não verbal e quando for lida para os colegas da escola elas observarão as imagens e vão inferindo o que tem escrito, principalmente porque elas participaram da sua construção, o que vai ser significativo e a leitura já vai sendo realizada com independência.

À medida que a professora vai apresentando este gênero, ela pode proporcionar às crianças a visita do carteiro na escola, pois como são crianças pequenas é interessante ter contato com este profissional e fazer a entrevista, onde o professor orientará qual a função do carteiro e como ele é importante para levar as notícias e vai criando o diálogo entre as crianças e este profissional, em situações concretas, ampliando sua oralidade.

A diversidade de linguagens utilizada para a realização das atividades é importante para uma melhor compreensão dos gêneros textuais, pois de acordo o autor Pedro Farias Francelino (UFPB, p.113):

A variedade e a diversidade de gêneros textuais que surgem, com o desenvolvimento da tecnologia e com o adensamento das formas de comunicação e de informação, têm ampliado a necessidade de investigação que demandem novos olhares e, conseqüentemente, interlocuções com outros campos. Hoje, a palavra oral/e ou escrita divide seu espaço com diferentes materialidades semióticas: som, gesto e imagem redimensionaram as formas de interação social. (FRANCELENO, UFPB, P.113).

5º momento- Avaliação: A avaliação do trabalho será vivenciado em duplas, através de relatos de experiências das profissionais sobre a prática com a oralidade envolvendo situações concretas.

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO- RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

NOME FICTÍCIO DA DUPLA: _____

Diante do que foi vivenciado pelo grupo sobre o ensino da oralidade e através de situações concretas como a que presenciamos hoje, que outras atividades, vocês, educadoras da Educação Infantil, desenvolvem, para que a oralidade seja realizada em situações sociocomunicativas?

6º momento- Entrega da mensagem de Vygotsky.

“O que as crianças podem fazer com assistência de outros, pode ser em algum sentido um indicativo ainda melhor do seu desenvolvimento mental do que o que elas podem fazer sozinhas” (Vygotsky)

ANEXOS

ANEXO A- TEXTO: Os Quatro Pilares da Educação Para o Século XXI-

Jacques Delors

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES- CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO-PPGLE
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM LINGUÍSTICA E ENSINO-MPLE

ORIENTADORA: Professora Dr^a. Francisca Terezinha Oliveira Alves

ORIENTANDA: Márcia Soares de Arruda Leite

Os Quatro Pilares da Educação Para o Século XXI

(Texto adaptado do Resumo de Humberto Santos sobre os quatro pilares e do livro “ A prática dos quatro pilares da educação na sala de aula, de Celso Antunes)

A Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura, UNESCO, reuniu alguns dos maiores pensadores do mundo na Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, que produziu o relatório “Educação: um tesouro descobrir”, (Delors etal, 1996).

A comissão destacou quatro pilares que são as bases da educação ao longo de toda a vida e que servem de orientações para as instituições de ensino implementarem uma metodologia inovadora baseada no desenvolvimento da competências que privilegia um desenvolvimento integral da pessoa capacitando-a para atuar de forma responsável e eficaz na sociedade.

Jacques Delors, num resumo comentado que fez deste relatório, diz que a Comissão entendeu desde o início que era essencial mudar a idéia que e tem atualmente da educação para uma nova concepção ampliada de educação que “devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo- revelar o tesouro escondido em cada um de nós.”

Isto supõe que se ultrapassasse a visão puramente instrumentada da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.

Delors diz que já não é possível nem adequada uma educação puramente quantitativa com uma bagagem escolar cada vez mais pesada. E que não basta uma acumulação no início da vida de uma quantidade de conhecimentos, mas antes é “necessário estar à altura de

aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo de mudanças”.

A comissão chefiada por Delors identificou, então, quatro aprendizagens fundamentais, que podemos chamar também de quatro competências, em torno das quais educação deve organizar-se para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, e para que cada indivíduo possa ter uma bagagem que lhe sirva para ao longo da vida para o seu sucesso e o sucesso da sociedade. Esses pilares são: “aprender a conhecer”, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; “aprender a fazer”, para poder agir sobre o meio envolvente; “aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente “aprender a ser”, via essencial que integra as três precedentes. Conheça cada uma delas a seguir:

Aprender a Conhecer

Esta aprendizagem refere-se à aquisição dos instrumentos de conhecimento. Debruça-se sobre o raciocínio lógico, compreensão, dedução memória, ou seja, sobre os processos cognitivos por excelência. Contudo, deve existir a preocupação de despertar no indivíduo não só estes processos em si, como o desejo de desenvolvê-los, a vontade de aprender, de querer saber mais e melhor. O ideal será sempre que a educação seja encarada, não apenas como um meio para um fim, mas também como um fim por si. Esta motivação pode apenas ser despertada por educadores competentes, sensíveis às necessidades, dificuldades e idiossincrasias dos estudantes, capazes de lhes aproveitarem metodologias adequadas, ilustradoras das matérias em estudos e facilitadora da retenção e compreensão das mesmas.

Pretende-se despertar em cada aluno a sede do conhecimento, a capacidade de aprender cada vez melhor, ajudando-os a desenvolver as armas e dispositivos intelectuais e cognitivos, que lhes permitam construir as suas próprias opiniões e o seu próprio pensamento crítico.

Em vista a este objetivo, sugere-se o incentivo e não apenas do pensamento dedutivo, como também do intuitivo, porque, se o importante é ensinar o “espírito” e método científicos ao estudante, não é menos importante ensiná-lo a lidar com a sua intuição, de modo a que possa chegar às suas próprias conclusões e aventurar-se sozinho pelos domínios do saber e do desconhecido.

Aprender a Fazer

Indissociável do aprender a conhecer, que lhe confere as bases teóricas, o aprender a fazer refere-se essencialmente à formação técnico-profissional do educando. Consiste essencialmente, em aplicar, na prática, os seus conhecimentos teóricos. Atualmente existe

outro ponto essencial a focar nesta aprendizagem, referente à comunicação. É essencial que cada indivíduo saiba se comunicar. Não apenas reter e transmitir informação, mas também interpretar e selecionar as torrentes de informação, muitas vezes contraditórias, com que somos bombardeados diariamente, analisar diferentes perspectivas, e refazer as suas próprias opiniões mediante novos fatos e informações. Aprender a fazer envolve uma série de técnicas a serem trabalhadas. Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda vida.

Aprender a viver com os outros

Este domínio da aprendizagem consiste num dos maiores desafios para os educadores, pois atua no campo das atitudes e valores. Cai neste campo o combate ao conflito, ao preconceito, às rivalidades milenares ou diárias. Se aposta na educação como veículo de paz, tolerância e compreensão; mas como fazê-lo?

O relatório da UNESCO não oferece receitas, mas avança uma proposta baseada em dois princípios: primeiro a “descoberta progressiva do outro, pois, sendo desconhecido a grande fonte de preconceitos, o conhecimento real e profundo da diversidade humana combate diretamente este “desconhecido”. Depois e sempre, a participação em projetos comuns que surge como veículo preferencial na diluição de atritos e na descoberta de pontos comuns entre povos, pois, se analisarmos a História Humana, constataremos que o homem tende a temer o desconhecido e a aceitar o semelhante. Hoje em dia os alunos têm que respeitar os professores como eles são respeitados em casa, assim deve se a manifestação do aluno.

Aprender a Ser

Este tipo de aprendizagem depende diretamente dos outros três. Considera-se que a Educação deve ter como finalidade o desenvolvimento total do indivíduo, “espírito e corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”.

À semelhança do aprender a viver com os outros, fala-se aqui da educação de valores e atitudes, mas já não direcionados para ávida em sociedade em particular, mas concretamente para o desenvolvimento individual.

Pretende-se formar indivíduos autônomos, intelectualmente ativos e independentes, capazes de estabelecer relações interpessoais, de comunicarem e evoluírem permanentemente, de intervirem de forma consciente e proativa na sociedade.

Disponível em: <http://educacao.ifc.org.br/index.php/biblioteca/artigos/123-os-quatro-pilares-da-educacao-para-o-seculo-xxi-html>. Acesso em 24/03/13.

1-Jacques Delors – É um político europeu, de nacionalidade francesa, coordenou o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Esse relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um tesouro a descobrir (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999).

ANEXO B: TEXTO: Oficina pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender (Maria Salonilde Ferreira).

Na tentativa de configurar o que se costuma chamar de OFICINA PEDAGÓGICA, parece útil iniciar pelo termo OFICINA.

Esse termo sugere idéias, tais como:

Lugar onde se fazem consertos.

Lugar onde se fabricam objetos.

Inventar.

Produzir.

Criar...

Fabricar conhecimentos a partir das situações vivenciadas pelos participantes individualmente, produzir coletivamente conhecimentos que possibilitam aprofundar a reflexão sobre a educação, a escola e a prática que nela se efetiva.

É esse o sentido que se infere da situação pedagógica denominada como OFICINA PEDAGÓGICA.

A utilização dessas ideias no campo da pedagogia reporta-se ao pedagogo francês Celestin Freinet que propôs transformar a sala de aula numa oficina pedagógica. Para isso, faz-se necessário que a sala de aula se torne um espaço propiciador de reflexão, troca de experiências e processo de criação. Nesse sentido, todos os momentos devem ser marcados pelo exercício do pensar e do criar, pelo incentivo à descoberta de nova facetas do conhecido e a ousadia de reelaboração entendida como construção/desconstrução/reconstrução do saber.

Nessa perspectiva, é importante compreender que a criança existe com seus desejos, suas preocupações, suas experiências e vivências. É preciso, também, reverter as relações professor-aluno e se interrogar constantemente: como uma criança que aprende?

Para responder a essa questão, o processo de aprendizagem deverá centrar-se no aluno e em seus verdadeiros interesses, organizando-se segundo elementos característicos de sua heterogeneidade, como:

- Suas diferenças socioculturais;
- Suas diferenças psicológicas

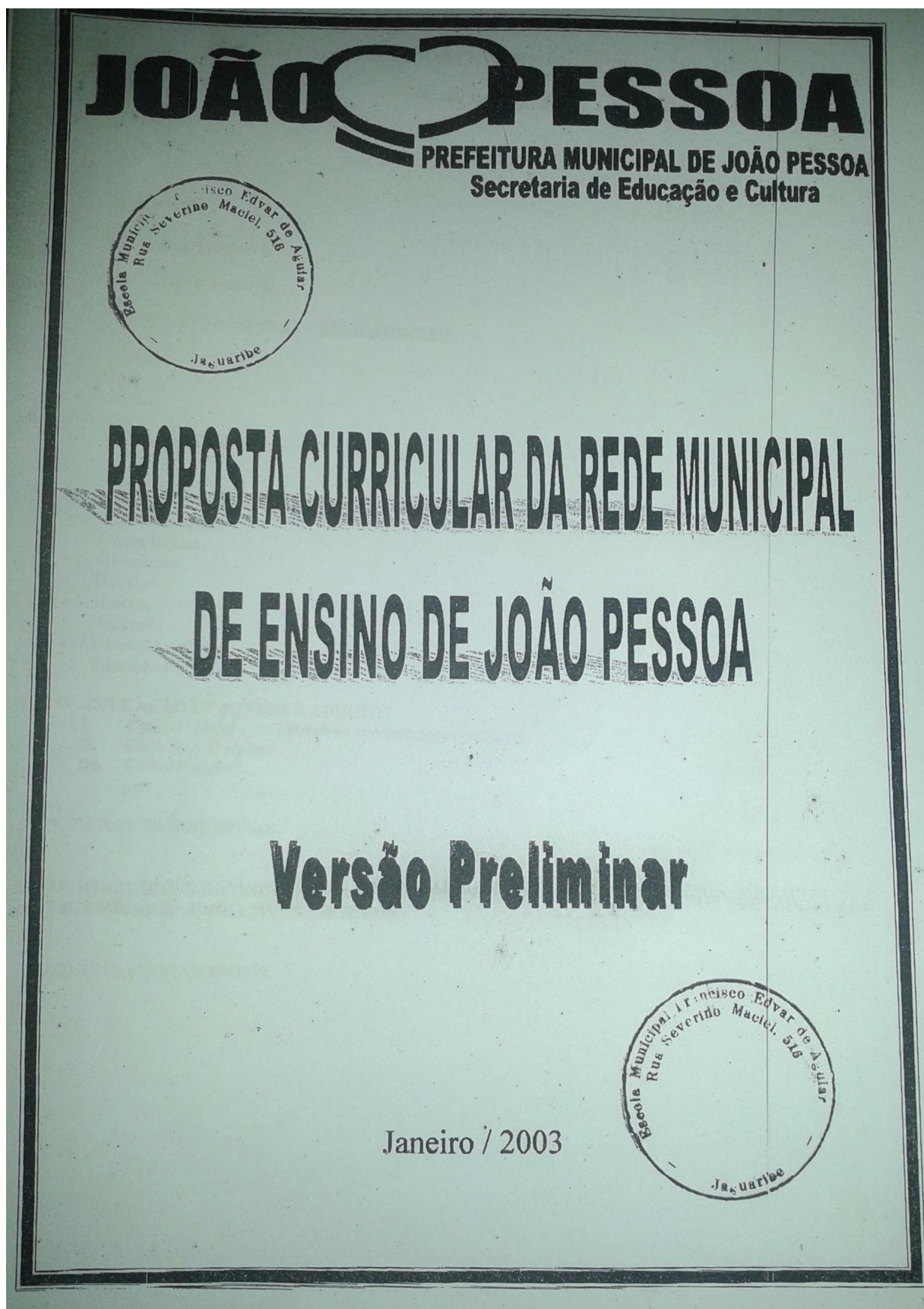
A Oficina Pedagógica cria um contexto em que as situações de aprendizagem são claras, precisas e diversificadas, de forma que os alunos aprendam a partir de seus itinerários de apropriação dos saberes e desenvolvimento de suas capacidades.

O caráter dinâmico dessa estratégia pedagógica possibilita sua utilização em situações diferenciadas, tais como capacitação de professores, produção de recursos pedagógicos, ensino/aprendizagem, entre outras.

Nesse sentido, pode-se afirmar que um componente indispensável para a consecução de uma Oficina Pedagógica é a participação responsável para a produção de um trabalho coletivo.

Numa tentativa de síntese, pode-se dizer que uma Oficina Pedagógica pode ser entendida como um espaço de trabalho que se caracteriza pela participação responsável de cada sujeito, na execução de uma tarefa coletiva.

ANEXO C - A PROPOSTA CURRICULAR DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA



Prezados Educadores:

A educação escolar, cada vez mais, vem sendo encarada como um instrumento potencial para a formação de sujeitos pensantes, conscientes dos direitos e deveres e chamados para laços frateros de convivência humana e para valorização da identidade cultural. Uma educação ampla que compreende o humano nas suas múltiplas capacidades, e por isso, uma educação transformadora.

Para que essa concepção de educação se materialize, faz-se necessário um currículo, como ferramenta fundamental para viabilizar a organização do trabalho na escola, que reúna as várias possibilidades de tratamento do conhecimento produzido e transmitido através das gerações. É ele que norteia a prática pedagógica entre educadores e educandos.

Entendendo currículo nessa dimensão é que vimos assumindo como princípios norteadores para a construção da proposta curricular, o trabalho coletivo e uma organização de ensino na perspectiva interdisciplinar, fundada numa concepção de educação para formação de cidadãos livres e humanos.

Implica defender um currículo dinâmico, articulado entre as diversas áreas de conhecimento, promovendo situações ricas de aprendizagem em que os envolvidos pensam, elucidam, constroem seus conhecimentos. Um currículo que favorece o diálogo, a troca e a construção de valores humanos e solidários e que valoriza as diferenças culturais e étnicas.

A SEDEC assumiu como uma das metas do seu Planejamento Estratégico (2001-2002), a sistematização da proposta curricular da rede municipal de ensino, cujo percurso este documento pretende recuperar. Em cumprimento a essa meta, vem promovendo encontros para estudo, discussão e organização do currículo escolar de forma coletiva, como também seminários para aprofundamento teórico.

Em agosto de 2001, foi constituída uma equipe denominada de Comissão de Ensino, composta por técnicos da SEDEC e professores da rede municipal de ensino para coordenar o processo de construção da proposta curricular. A primeira ação da Comissão de Ensino foi realizar um diagnóstico, utilizando questionários, junto às escolas municipais¹, sobre os conteúdos que eram trabalhados por série e área de conhecimento. Foi feita a tabulação dos dados, que resultou numa relação de conteúdos por série/área de conhecimento. Daí desencadeou-se uma série de encontros, possibilitando a participação dos educadores da rede, no processo de construção da proposta curricular.

A 1ª etapa² de encontros aconteceu entre novembro e dezembro de 2001, quando a Comissão de Ensino se reuniu com os educadores das escolas municipais para a devolutiva dos dados diagnosticados nos questionários, sobre a rotina pedagógica escolar, seleção e tratamento dos conteúdos adotados.

Nessa etapa, contando com uma boa representatividade dos educadores, foram discutidos os conteúdos levantados, dando a estes, uma outra consistência, a partir das contribuições dos educadores. Estava sendo consagrada a abertura de um processo coletivo na construção da proposta curricular. Na ocasião, ficou acordado a realização de encontros periódicos.

Em fevereiro de 2002, a SEDEC promoveu uma semana de estudos e reflexão teórica sobre currículo, tendo como ministrantes, professores de UFPB e da UFPE e de outras instituições. Nesta semana de formação foi entregue aos educadores para ser discutida no seio da escola, a 1ª listagem de conteúdos, resultante do encontro inicial. As sugestões deveriam ser encaminhadas à SEDEC, criando assim, uma via de mão dupla: ida da 1ª listagem de conteúdos; vinda de sugestões.

A 2ª etapa de encontros deu-se entre março, abril e maio de 2002, com objetivo de problematizar os conteúdos elencados.

Foi dada a oportunidade para que os educadores presentes falassem de como havia sido a recepção da 1ª listagem pela escola, e de como a discussão ocorreu e que sugestões foram encaminhadas.

Foi possível perceber o grau diferenciado de utilização, por parte das escolas, dos conteúdos que foram encaminhados para uma discussão coletiva. Por intermédio dos depoimentos dos educadores, constatou-se que algumas escolas realizaram com aproveitamento as discussões, trazendo inclusive significativas contribuições, outras haviam adiado a discussão, e outras não explicitaram, sua posição frente aos conteúdos recebidos.

A partir de um roteiro, previamente elaborado, os educadores em grupo procederam à problematização dos conteúdos. A intenção era gerar uma reflexão sobre o significado, a pertinência e a relação dos conteúdos elencados com a aprendizagem efetiva dos alunos. A pretensão da Comissão de Ensino era possibilitar uma articulação entre o que a escola se propunha como instância formadora de valores, hábitos e gestora de conhecimento e sua prática concreta, levando o educador a refletir sobre a responsabilidade da escola de formar cidadãos críticos e participativos. Tinha-se

¹ O diagnóstico foi realizado em 21 escolas municipais, selecionadas a partir de critérios definidos, coletivamente: escolas que oferecessem as três modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA ou escolas com uma ou duas dessas modalidades; escolas antigas e novas; com PPP em construção, já elaborado ou ainda sem o PPP; e escolas situadas em diferentes bairros.

² Cada etapa corresponde: um encontro com professores de 2ª a 4ª, um encontro com professores de 5ª a 8ª série por área de conhecimento, ou seja, oito encontros (oito disciplinas), totalizando 9 encontros por etapa. A proposta curricular da 1ª série foi elaborada pelos educadores envolvidos no programa Somos de Primeira e no PROFA. A proposta curricular de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Aceleração da Aprendizagem e de Educação Física foi construída sob a coordenação de cada um dos respectivos segmentos.

em vista instalar um debate sobre o papel dos conteúdos como um dos elementos essenciais do processo didático. Dentro do possível, a metodologia foi abordada como sendo uma estratégia que define o alcance dos conteúdos, dando-lhes contextualização e dinamicidade.

Logo em seguida, no mês de julho, foi realizada a VI Jornada de Formação dos Educadores Municipais (JOFEM), enfocando temas pertinentes ao currículo escolar, entre os quais: conhecimento em rede, leitura e escrita, gestão de saberes e outros. No debate, o tema leitura e escrita ganhou espaço, tendo sido considerado o eixo determinante para a melhoria da aprendizagem na escola.

Foi por isso que no mês de agosto de 2002, vivenciando a 3ª etapa de encontros, a leitura e a escrita tornou-se o tema norteador da pauta. Esteve presente nos encontros, a escritora alagoana Arriete Vilela, disseminando sua apaixonante experiência com a leitura. Buscava despertar nos educadores o interesse e o uso ilimitado da literatura na sala de aula. Foram lidos contos, poemas, histórias infantis e juvenis que tocam a alma e reacendem o encanto pelos textos.

Em seguida, realizamos a 4ª etapa de encontros, que denominamos de oficinas sobre novas metodologias de ensino. A pretensão da Comissão de Ensino era promover troca de experiências entre educadores, ao mesmo tempo em que juntos pudessem elaborar uma prática pedagógica, gerada a partir de temas do contexto social ou conteúdos presentes na proposta curricular em construção. O caráter prático das oficinas permitiu um fazer criativo e instigante que pode ser, sem dúvida, executado na sala de aula. Na abertura da oficina, com a definição do contrato didático, ficou acordado a elaboração de um plano de aula com o tema ou conteúdo escolhido pelo(s) grupo(s), seguida da exposição e demonstração do plano. Essa dinâmica possibilitou ao grupo um olhar crítico sobre a escolha e o tratamento do tema ou conteúdo, como também sobre a abordagem metodológica suscitada. Esse momento foi relevante para percebermos avanços e falhas nas situações pedagógicas que estabelecemos em sala de aula, como: espaços pedagógicos de aprendizagem significativa marcados, muitas vezes, por relações de troca, interação e aprofundamento do conhecimento prévio e, em alguns casos, ainda, por aulas expositivas, traduzidas em monólogo e técnicas, que não favorecem um pensar sobre a vida articulada a novos saberes.

Durante todo o processo, a Comissão de Ensino se reunia semanalmente durante um ou dois dias, para planejar, estudar, discutir propostas, produzir textos e outros documentos, resultando num registro sistemático de todo o caminho percorrido, como também na versão preliminar da almejada proposta curricular da rede municipal de ensino, que agora lhes é apresentada, constituída por conteúdos e objetivos correspondentes, organizados em eixos temáticos.

Para o ano de 2003, a nossa meta é analisar coletivamente esta proposta inicial e, ao mesmo tempo, ampliá-la com a sistematização das metodologias de ensino dos conteúdos propostos e das formas variadas de avaliação escolar.

A Comissão de Ensino

Não é aquilo que você diz ou conta ao aluno, e sim aquilo que ele pensa depois de ouvir suas palavras; não é aquilo que ele pensa depois de ouvir suas palavras; não é aquilo que você faz por ele, e sim aquilo que ele faz com suas próprias mãos; não é a impressão, e sim a reação dele que determina o seu desenvolvimento. Você não pode enfiar idéias na cabeça do aluno; suas palavras são apenas símbolos das idéias que estão em sua mente. O aluno deve interpretar tais símbolos e com isso construir suas próprias idéias. O ensino só obtém êxito quando leva o aluno a agir.

L.A. Weigle

Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa

Versão Preliminar

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

- Carta aos Educadores

I. EDUCAÇÃO INFANTIL

II. ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES INICIAIS

- 1ª série
- 2ª série
- 3ª série
- 4ª série
- Aceleração da Aprendizagem

III. ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS

- Língua Portuguesa
- Língua Inglesa
- Matemática
- Ciências
- História
- Geografia
- Educação Artística
- Educação Física

IV. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

- I. Ciclo (1ª série) – As primeiras aprendizagens escolares
- II. Ciclo (2ª e 3ª séries)
- III. Ciclo (4ª série)

V. TEMAS TRANSVERSAIS

VI. ADAPTAÇÕES CURRICULARES AO TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.

VII. ENCAMINHAMENTOS

I. EDUCAÇÃO INFANTIL

Versão Preliminar
EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLAR)

Linguagem Oral e Escrita

Objetivos gerais:

- Utilizar a linguagem oral, expressando sentimentos e opiniões, aprendendo a defender pontos de vista, relatando acontecimentos e expondo sobre temas estudados nos diversos gêneros.
- Compreender a escrita como sistema de representação da fala.
- Compreender as funções sociais da escrita.
- Participar de diversas situações de intercâmbio social nas quais possam contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas, interpretar fatos.
- Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de diversos portadores de texto e da vivência de diversas situações, nas quais seu uso se faça necessário.
- Ler e ouvir diversos tipos de texto, fazendo uso das estratégias de decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação.

Eixos Temáticos	CONTEÚDOS	OBJETIVOS PROPOSTOS
Linguagem Oral	• Ampliação do vocabulário: descrição de pessoas, objetos, ambientes, cenas e situações. • Utilização de diversos tipos de linguagem: conversas informais, transmissão de avisos e recados, relatos de experiências vividas e narração de fatos, expressão de idéias, argumentação. • Conhecimento das várias modalidades de linguagem: gestos, gravuras, histórias, poesias, quadrinhas, músicas, provérbios, adivinhas, parlendas, trava-línguas. • Narração, representação e criação de histórias (com ou sem livro, individual ou coletivamente). • Interpretação de cenas histórias e canções • Dramatização de histórias, situações vividas e situações criadas. • Reconto de histórias. • Narração e debate sobre filmes, programas de TV, passeios. • Conclusão da história ou dar um final diferente. • Elaboração da rotina de classe. • Entrevista com membros da família e da escola	• Perceber diferentes linguagens (oral, musical, gestual). • Propiciar as diversas formas de linguagem, utilizando materiais impressos, como: livros revistas, histórias em quadrinhos etc. • Identificar os diversos tipos de textos e a sua função social. • Compreender e interpretar fatos, acontecimentos e histórias. • Contar, recontar e criar histórias, descrevendo personagens, cenários, objetos etc. • Narrar fatos em sequência temporal. • Opinar sobre um assunto. • Comunicar e expressar desejos, necessidades, preferências e sentimentos. • Reconhecer o sentido das palavras, sabendo identificá-las nas diversas situações do cotidiano. • Reconhecer os diferentes tipos de letras (impressa, cursiva, maiúsculas, minúsculas).

Versão Preliminar
EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLAR)

Linguagem Escrita	• Escrita como representação da fala. • Desenho de pessoas, animais, objetos, cenas e situações. • Produção livre de desenhos e escrita. • Diferenciação entre desenho e escrita. • Identificação e interpretação de legendas convencionais. • Diferenciação entre a escrita de letras e numerais. • Identificação e escrita de palavras a partir do seu vocabulário ativo: escrita do nome próprio, dos colegas, dos familiares, da professora, de objetos, de animais, de brinquedos, dentre outros. • Grafismo com letra de forma maiúscula (bastão). • Diferentes possibilidades gráficas das letras (impressão, cursiva, maiúscula, minúscula). • Leitura e escrita de numerais, palavras, letras, textos: frases em situações contextualizadas (individual ou coletivamente). • Leitura e elaboração de diferentes tipos de textos: avisos, bilhetes, convites, listas, relatos, receitas, cartões, cartazes, histórias. • Produção de livros de histórias, álbuns, jornais, revistas. • Elementos de apresentação do texto (título, autor, ilustrador, personagem etc). • Sequência lógica das idéias.	• Representar os conhecimentos adquiridos, através da produção livre da escrita. • Interessar-se por escrever diversos tipos de registros textos, palavras, desenhos. • Utilizar a letra de imprensa maiúscula (letra bastão) para escrever. • Perceber e compreender os diferentes tipos de textos escritos(bilhetes, cartas, receitas etc). • Oportunizar o acesso a diversos uso de informações escritas. • Reconhecer a grafia dos diversos tipos de letras (impressão, cursiva maiúscula minúscula). • Reconhecer e escrever a escrita do seu nome, da professora, de colegas, dentre outros nomes que partam do interesse da criança.
Leitura	• Leitura de vários tipos de textos: histórias, listas, avisos, bilhetes, cartazes, poesias, receitas, relatos, revistas, adivinhas, palendas, etc.	• Apresentar o gosto pela leitura, utilizando diversos tipos de gêneros e portadores de textos. • Ler utilizando as estratégia de leitura: decodificação, seleção, antecipação, referências e verificação.

Versão Preliminar
EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLAR)

MATEMÁTICA

Objetivos gerais:

- Compreender e valorizar a contagem, os números, as operações numéricas, as noções espaciais e as relações de grandeza como ferramentas necessárias no seu cotidiano a partir de situações-problema.
- Participar de atividades lúdicas como jogos e brincadeiras que favoreçam a compreensão de conceitos matemáticos, entendendo e respeitando as regras das mesmas.
- Utilizar conhecimentos prévios, apresentando confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas.
- Atribuir significados e estabelecer relações entre a matemática e as diferentes áreas de conhecimento com base nas observações e experiências do seu ambiente físico e sócio-cultural.
- Resolver diferentes situações-problema envolvendo as áreas de números, medidas e geometria, através de diversos tipos de registros (desenhos, símbolos, números, utilização de material manipulável e outros).

Eixos Temáticos	CONTEÚDOS	OBJETIVOS PROPOSTOS
Números	• Organização de classes de elementos segundo os atributos de: cor, forma, dimensão, quantidade, textura, sabor, cheiro, som, peso, uso social. • Organização de séries de elementos segundo atributos já destacados acima, tanto em ordem crescente quanto decrescente. • Identificação da posição de um objeto ou número numa série, explicando a noção de sucessor e antecessor. • Contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade. • Comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais. • Identificação e escrita dos números no contexto diário. • Relação entre quantidades e escrita numérica. • Exploração das operações em situações reais (vivenciadas). • Noção simples de cálculo como ferramenta para resolver problemas adicionando ou subtraindo elementos. • Registro de números que fazem parte da rotina das crianças. • Criação de problemas a partir de situações vivenciadas.	• Contar, agrupar, comparar e ordenar diferentes quantidades (do que tem menos para o que tem mais e vice-versa) • Ordenar diferentes materiais em sequência ascendentes e decedente (do menor para o maior, do pequeno para o grande, do baixo para o alto, do mais fino ao mais grosso etc.) • Ler e escrever convencionalmente os números presentes no cotidiano da criança. • Identificar escritas numéricas na sequência, compreendendo as noções de antes/entre/depois; menor/igual/maior. • Utilizar escritas numéricas em seus registros e em diferentes atividades, identificando situações onde os números são utilizados. • Resolver situações-problema, realizando cálculos simples e procedimentos próprios e identificando diferentes formas de resolução. • Criar problemas a partir de situações vivenciadas.

Versão Preliminar
EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLAR)

Grandezas e Medidas	● Introdução às noções de medida de comprimento, peso, volume e tempo, utilizando unidades não convencionais e convencionais (contextualizadas). ● Marcação do tempo por meio de calendários (dia, semana, mês e ano). ● Duração e sucessão do tempo (antes, depois, manhã, tarde, noite). ● Experiência com dinheiro em brincadeiras (situações de compra e venda) ou em situações de interesse das crianças.	● Compreender noções de medidas de comprimento, capacidade, peso, valor e temperatura a partir de situações não-convencionais significativas para a criança. ● Reconhecer o calendário e o relógio como instrumento para medir o tempo. ● Apresentar noções do sistema monetário em situações de compra e venda.
Noções Espaciais e Geométricas	● Observação e exploração do espaço e dos objetos. ● Identificação de semelhanças e diferenças entre objetos, figuras e embalagens. ● Noções referentes à vizinhança (em frente/atrás, direita/esquerda, posição (em cima/em baixo), à inclusão (dentro/fora)). ● Exploração e conhecimento do esquema corporal, da lateralidade e localização no espaço em relação a outros objetos. ● Características e identificação dos sólidos geométricos (objetos que rolam/não rolam; esfera, cone, cilindro, cubo etc). ● Reconhecimento das figuras geométricas (círculo, quadrado, triângulo etc) no ambiente e nos sólidos geométricos.	● Reconhecer sua própria localização, bem como de objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e indicações de posição e sentido, para situar-se e deslocar-se. ● Estabelecer relações entre objetivos, percebendo semelhanças e/ou diferenças, através da observação e da manipulação (objetos que rolam, que tem pontas, quantos lados, formas etc.). ● Classificar objetos, figuras, embalagens e outros, segundo atributos de cor, forma, tamanho, peso, uso social, comunicando os critérios utilizados. ● Reconhecer figuras geométricas no ambiente e em diferentes objetivos empregando o vocabulário adequado. ● Construir figuras geométricas, utilizando materiais como palitos, canudos, cordões recortes, etc.

Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa
Versão Preliminar
EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLAR)

ARTES VISUAIS

Objetivos gerais

- Despertar o interesse e o gosto pelas diversas formas de expressões artísticas
- Valorizar a ação artística e o respeito pela diversidade dessa produção
- Estabelecer contato com as imagens das artes nos diversos meios, como livros de arte, revistas, visitas às exposições, contato com artistas, filmes etc.

Lixos náticos	CONTEÚDOS	OBJETIVOS PROPOSTOS
ARTES VISUAIS	• Elementos constituintes da linguagem visual: ponto, linha, traçado, formação, volume, espaço, textura, luz, contraste.	• Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação
	• Desenho e pintura	• Explorar e aprofundar as possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico.
	• Colagem (organização e aplicação de recortes e fragmentos de papel)	• Explorar e utilizar, alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar etc.
	• Escultura e modelagem (estruturação de imagem, elaboração e formas).	• Representar, através de desenhos, pinturas e colagens, o que é significativo para si, de acordo com seus sentimentos e percepções.
	• Técnicas mista (desenho, pintura e colagem).	• Criar e recriar formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade.
	• Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens, a partir dos elementos da linguagem das artes visuais (ponto, linhas, forma, cor, volume, espaço, textura) ou espontaneamente, a partir da criatividade e imaginação da criança.	• Respeitar, valorizar e cuidar dos objetos produzidos individual ou coletivamente
	• Conhecimento e apreciação da diversidade de produções artísticas (locais, regionais e nacionais) como esculturas, fotografias, ilustrações, cinema, construções, pinturas etc.	• Conhecer e compreender a diversidade de produções artísticas.
	• Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (locais e regionais e nacionais, com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura.	• Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (locais e regionais e nacionais, com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura.
	• Leitura de obras de artes a partir de observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos.	• Estimular e desenvolver leituras de obras de arte e produções individuais e coletivas
	• Apreciação das artes visuais e estabelecimento de correlação com as experiências pessoais.	• Trocar experiências, através de conversas e reflexões sobre os trabalhos, elaborações conjuntas e atividades em grupo.

Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa

Versão Preliminar

EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLAR)

MÚSICA E MOVIMENTO

Objetivos gerais

- Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento.
- Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais;
- Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interações;

Eixos Temáticos	CONTEÚDOS	OBJETIVOS PROPOSTOS
MÚSICA	• Exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos. • Escuta de obras musicais para o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio. • Brincadeiras e jogos cantados e rítmicos. • Interpretação de música e canções diversas. • Música como produto cultural do ser humano e importante forma de conhecer e representar o mundo. • Reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fraco ou fortes) e timbre (características que distingue e "personaliza" cada som). • Jogos e brincadeiras que envolvam a dança com ou a improvisação musical. • Repertório de canções para desenvolver memória musical. • Reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem etc. (a forma) • Informações sobre as obras ouvidas e sobre seus compositores para iniciar seus conhecimentos sobre a produção musical.	• Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais. • Brincar com a música, imitar, inventar e produzir criações musicais. • Participar em situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais. • Vivenciar e organizar os sons e silêncios em linguagens musical pelo fazer e contato com obras diversas. • Perceber a música como importante elemento cultural. • Sensibilizar-se em relação às questões música. • Reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói. • Interessar-se pela música, identificando seu compositor.

Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa
Versão Preliminar
EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLAR)

Movimento	● Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros.. ● Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral. ● Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras. ● Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e outros movimentos.. ● Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança. ● Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo. ● Brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se movimentar-se, dançar etc. ● Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa. ● Desenvolver recursos expressivos e aprender os passos para a dança.	● Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo. ● Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação. ● Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações. ● Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo. ● Conhecer e controlar o corpo e seus movimentos.
--	--	--

Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa
Versão Preliminar
EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLAR)

NATUREZA E SOCIEDADE

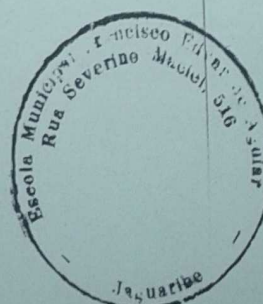
Objetivos gerais:

- Explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com diferentes objetos, com algumas espécies de animais e plantas, manifestando curiosidade e interesse.
- Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, buscando informações, confrontando idéias, formulando perguntas, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos.
- Conhecer modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais.
- Estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos.
- Reconhecer-se como ser social.
- Valorizar o patrimônio cultural do seu grupo social.
- Estabelecer algumas relações entre diferentes espécies de seres vivos, suas características e suas necessidades vitais.
- Estabelecer algumas relações entre meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana.

Áreas Práticas	CONTEÚDOS	OBJETIVOS PROPOSTOS
A Criança (o eu)	• História do aluno: aspectos do nascimento (quando e onde nasceu, quando entrou na escola etc). • História do Nome. • Características físicas. • Preferências pessoais: brincadeiras, alimentação, música, colegas, lazer etc. • Identificação do nome dos colegas de classe	• Conhecer a sua história de vida. • Identificar suas próprias características físicas
A Criança e a Família	• Membros da família: origem dos componentes familiares, identificação das pessoas com as quais a criança mora; características, hábitos e trabalho de cada uma dessas pessoas • Identificação do nome das pessoas da família. • Lazer da família. • (Re)conhecimento da existência de diferentes modelos de família e de diversos valores e costumes. • Regras do ambiente familiar. • Datas significativas para a família e para a criança	• Reconhecer a importância de cada membro da família e suas respectivas atribuições dentro e fora de casa. • Perceber a existência de diversos modelos de família • Reconhecer a necessidade de cooperação na vida familiar. • Valorizar as datas comemorativas e festas de aniversário significativas para a criança e sua família.
A Criança e a Casa	• Cômodos da casa e suas respectivas funções. • Transformação do espaço vivido. • Exploração do espaço da criança na sua casa (vida cotidiana). • Organização do trabalho na casa. • Cooperação nos trabalhos da casa. • Diferentes tipos de moradia. • Hábitos de conservação e preservação no espaço vivido.	• Relacionar cada espaço da casa com suas respectivas funções. • Perceber a necessidade de organizar a própria rotina diária. • Perceber a existência de diversos tipos de moradia. • Reconhecer a importância de conservar e preservar o ambiente de casa

Versão Preliminar
EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLAR)

A Criança e a Escola	• Localização, pontos de referência e endereço da escola. • Conhecimento do espaço físico da escola, suas dependências e respectivas funções. • Identificação das pessoas que trabalham na escola e de suas respectivas funções. • Identificação do nome da escola. • História da escola. • Compreensão da organização e o funcionamento da escola (regras estabelecidas, rotina básica, cuidados com materiais e o ambiente). • Identificação do caminho de casa para a escola. • Paisagem do caminho de casa para a escola. • Identificação do nome dos colegas, professores e demais funcionários da escola. • Hábitos de conservação e preservação no ambiente escolar.	• Localizar a escola no bairro. • Reconhecer os pontos de referência da escola. • Relacionar cada espaço da escola com suas respectivas funções. • Reconhecer a importância de cada membro da escola e suas funções específicas. • Conhecer a história da escola. • Reconhecer a necessidade de cooperação na vida escolar. • Identificar o caminho e a paisagem de casa para a escola. • Perceber e valorizar atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.
A Criança e o Contexto Social mais Amplo	• As diferentes profissões no contexto do bairro e do município e a importância de cada uma delas para a sociedade. • Os lugares em que os profissionais trabalham, como se organizam e que instrumentos utilizam. • (Re)conhecimento e valorização da diversidade dos grupos sociais em relação à etnia e à cultura (organização familiar, formas de trabalho, hábitos e costumes, valores, relação com a natureza, festividades). • Conhecimento da ação do homem sobre a natureza e de suas criações (meios de transporte e de comunicação, vacinas preservação e conservação ambiental). • Identificação das especificidades da vida rural e urbana. • Tradições culturais de sua comunidade e de outras: conhecimento do modo de ser de pessoas, de agir, de viver e trabalhar de alguns grupos sociais.	• Identificar diferentes tipos de trabalho. • Conhecer e valorizar os diferentes tipos de profissões. • Relacionar cada trabalho com seus instrumentos e espaços de trabalho. • Construir a noção de tempo cronológico, diferenciando tempo de trabalho e lazer. • Conhecer o modo de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado. • Identificar semelhanças e diferenças no seu grupo de convívio. • Desenvolver o respeito às diferenças individuais. • Reconhecer a necessidade de estabelecer regras de convívio social. • Identificar alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, distinguir zona urbana de zona rural. • Interessar-se por conhecer diferentes formas de expressão cultural. • Interpretar registro das informações, utilizando desenhos, comunicação oral, textos coletivos escrito pelo professor.



Versão Preliminar
EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLAR)

Eixos Temáticos	CONTEÚDOS	OBJETIVOS PROPOSTOS
LUZ, SOM E CALOR	- Identificação de sons produzidos pelo corpo e por materiais diversos (água, metal, vidro etc). - Propagação do som (telefone de lata, concha do mar etc). - Tonalidade (agudo, grave) e intensidade (alto, baixo) do som e formas de poluição sonora. - Reconhecimento de diferentes fontes de calor (sol, fogueira, vela, lampião, fogão, fósforo, abajur, lanterna etc). - Reconhecimento de diferentes fontes de luminosidade (sol, lâmpada, lanterna etc). - Localização da sombra em relação ao sol (teatro de sombras).	- Conhecer e refletir sobre as diversas fontes de luz possíveis de serem utilizadas. - Perceber quais são os materiais que permitem ou não a passagem da luz. - Compreender as transformações provocadas pelo calor. - Conhecer a existência de diferentes tipos de som - Conhecer os efeitos provocados pela poluição sonora
RECURSOS NATURAIS (AR, ÁGUA E SOLO)	- Constatação da existência do ar e da sua força. - Intervenções locais (formas de poluição). - Fontes locais de água. - Utilidades da água. - Importância da água como fonte de vida (utilização, desperdício). - Formas de tratamento da água. - Fenômenos da natureza (chuva, nuvem etc)	- Reconhecer e valorizar a importância dos recursos naturais para a manutenção da vida. - Destacar o cuidado com os recursos naturais e noções de ecologia. - Perceber os efeitos provocados pelos fenômenos da natureza. - Compreender e refletir acerca da relação existente entre os fenômenos da natureza e a vida humana.
O LIXO	- Reaproveitamento do lixo (reciclagem) - Organização do lixo familiar e escolar (coleta seletiva)	- Perceber a importância da participação individual e coletiva no cuidado com o ambiente. - Perceber os cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente. - Relacionar algumas ações que contribuem para a conservação do ambiente. - Compreender que a ação incorreta do homem interfere no equilíbrio ecológico.

TEMAS TRANSVERSAIS

TEMAS TRANSVERSAIS	O QUE EXPLORAR	ATITUDES
Educação para a saúde	• Sexualidade na infância, adolescência e nas fases juvenil e adulta. • Contextualização do processo saúde/doença. • Temática como: aborto, métodos contraceptivos, virgindade, homossexualidade, prostituição e outros. • Drogas: prevenção e formas de tratamento. • Ações preventivas das doenças sexualmente transmissíveis (DST). • Infecções (vírus e bactérias). • Saúde e meio ambiente. • Relações de gênero. • Alimentação saudável. • Higiene pessoal/ambiental. • Saúde cooperativa. • Atividades físicas: jogos, ginástica, natação, dança. • Os serviços de saúde (Posto de saúde). • Emoções e sentimentos. • Arte e sensibilidade.	- Responder adequadamente às mudanças do corpo. - Conhecer as causas e sintomas das doenças emergentes. - Saber quais as drogas existentes e os males advindos. - Conhecer os riscos para a saúde e saber evitá-los. - Tomar iniciativas nos combates às doenças infecto-contagiosas. - Selecionar alimentos que dão o equilíbrio orgânico. - Adquirir hábitos para uma vida saudável. - Usufruir o bem estar do corpo, gerado pela prática de atividades físicas e artísticas regulares. - Agir e reagir avaliando os sentimentos para com o outro, favorecendo o respeito e a amizade.
Ética e cidadania	• Violência urbana. • Relações humanas, valores sociais (respeito mútuo, justiça, solidariedade e o diálogo). • Constituição Federal e outras leis. • Mídia. • Estatuto da Criança e do Adolescente. • Regras de convivência escolar.	- Apropriar-se do conhecimento sobre direitos e deveres, benefícios e exigências legais para a melhor inserção na vida social. - As leis que regulam a vida. - Expressar paz, respeito e solidariedade nas diversas situações de convivência.

Trabalho e consumo	• Exclusão e exploração social. • Relações sociais, culturais e do trabalho (abordagem histórica) • Bens de consumo e serviço. • Transformação dos bens de consumo (tecnologia, sociedade e ambiente). • Leis do consumidor e direitos dos trabalhadores. • Publicidade. • Globalização política-econômica. • Diversidade de produtos e serviços e seus impacto sobre a saúde e o meio ambiente. • Segurança no trabalho. • Relação escola e trabalho. • Organização dos mercados.	- Dados e informações do mercado financeiro. - Atuar na sociedade, utilizando dados e informações do mercado. - Intervir socialmente, utilizando suporte legal. - Desenvolver uma consciência crítica em relação a segurança no trabalho. - Discernir entre os bens de consumo básico e secundário. - Reconhecer os principais bens de serviços oferecidos no mercado.
Pluralidade cultural	• Questões de gênero. • Diferenças étnicas, religiosas e etárias. • Construção da cidadania na sociedade. Diferenças étnicas, religiosas, cultural e etárias. • Prática e valorização dos direitos humanos	- Conhecer e respeitar a diversidade étnica, religiosa, cultural e etária.
Meio ambiente	• Exploração dos recursos naturais e os avanços tecnológicos (sociedade/natureza) • Problemas ambientais que interferem na qualidade de vida (degradação, poluição, etc). • Diálogo com as áreas de conhecimento. • Conceito de meio ambiente. • Conceito de biodiversidade. • O conceito de desenvolvimento sustentável. • Legislação ambiental. • Ser humano, sociedade e natureza. • Projeto de trabalho em EA. • A produção e deposição de resíduos sólidos (lixo). • As condições dos recursos hídricos no planeta. • O sistema energético no Brasil. • Estudo de meio como metodologia para a problematização da realidade	- Lançar um novo olhar para a questão ambiental. - Apresentar uma compreensão do conhecimento interdisciplinar, nas explicações para fatos e fenômenos ligados ao meio ambiente. - Conhecer as normas legais que regulam as questões ambientais, desenvolvendo atitudes de respeito, zelo e preservação. - Realizar ações concretas de Educação Ambiental no âmbito da escola - Conhecer os recursos naturais existentes e o seu potencial.

Trabalho e consumo	• Exclusão e exploração social. • Relações sociais, culturais e do trabalho (abordagem histórica) • Bens de consumo e serviço. • Transformação dos bens de consumo (tecnologia, sociedade e ambiente). • Leis do consumidor e direitos dos trabalhadores. • Publicidade. • Globalização política-econômica. • Diversidade de produtos e serviços e seus impacto sobre a saúde e o meio ambiente. • Segurança no trabalho. • Relação escola e trabalho. • Organização dos mercados.	- Dados e informações do mercado financeiro. - Atuar na sociedade, utilizando dados e informações do mercado. - Intervir socialmente, utilizando suporte legal. - Desenvolver uma consciência crítica em relação a segurança no trabalho. - Discernir entre os bens de consumo básico e secundário. - Reconhecer os principais bens de serviços oferecidos no mercado.
Pluralidade cultural	• Questões de gênero. • Diferenças étnicas, religiosas e etárias. • Construção da cidadania na sociedade. Diferenças étnicas, religiosas, cultural e etárias. • Prática e valorização dos direitos humanos	- Conhecer e respeitar a diversidade étnica, religiosa, cultural e etária.
Meio ambiente	• Exploração dos recursos naturais e os avanços tecnológicos (sociedade/natureza) • Problemas ambientais que interferem na qualidade de vida (degradação, poluição, etc). • Diálogo com as áreas de conhecimento. • Conceito de meio ambiente. • Conceito de biodiversidade. • O conceito de desenvolvimento sustentável. • Legislação ambiental. • Ser humano, sociedade e natureza. • Projeto de trabalho em EA. • A produção e deposição de resíduos sólidos (lixo). • As condições dos recursos hídricos no planeta. • O sistema energético no Brasil. • Estudo de meio como metodologia para a problematização da realidade	- Lançar um novo olhar para a questão ambiental. - Apresentar uma compreensão do conhecimento interdisciplinar, nas explicações para fatos e fenômenos ligados ao meio ambiente. - Conhecer as normas legais que regulam as questões ambientais, desenvolvendo atitudes de respeito, zelo e preservação. - Realizar ações concretas de Educação Ambiental no âmbito da escola - Conhecer os recursos naturais existentes e o seu potencial.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Perceber as necessidades especiais dos alunos no âmbito da escola regular, requer mudanças na construção da proposta curricular da escola e na forma de conquista desse alunado por todo corpo da escola.

Pensar em adequação curricular, significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Baseado nos parâmetros curriculares nacionais, as medidas de ajustes do currículo em geral, deverão passar por ações adaptativas, no nível da proposta pedagógica focalizando a organização escolar e os serviços de apoio.

Tais ações devem propiciar condições estruturais para que possam ocorrer condições do aluno com necessidade educativas especiais desenvolver suas potencialidades.

Para tanto recomenda-se:

- A) Flexibilizar os critérios e os procedimentos pedagógicos respeitando a diversidade dos seus alunos;
- B) Permitir discussões no contexto escolar, nas tomadas de decisões sobre diferenciadas metodologias, forma de avaliação e promoção do aluno portador de necessidades educativas especiais;
- C) Favorecer e estimular a diversificação de técnicas, procedimentos e estratégias de ensino, de modo que ajuste o processo de ensino e aprendizagem às características, potenciais e capacidades dos alunos;
- D) Assumir a identificação e avaliação do diagnóstico dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais, com o apoio dos setores do sistema de ensino e outras instituições;
- E) Definir objetivos gerais considerando a diversidade dos alunos;
- F) Envolver a equipe da escola junto à Coordenadoria de Educação Especial e setores afins para realizar a identificação e a avaliação do aluno com necessidades especiais, e providenciar o apoio correspondente para os educadores e os educando.

Sabe-se que a cooperação e a comunidade entre alunos e escola é uma das principais vias de conhecimento que a escola pode dispor para a interação social, desenvolver-se no processo ensino aprendizagem. Ao refletir sobre isso, desperta com clareza que o educador deve ajustar as peculiaridades específicas e especiais a cada aluno com deficiência para garantir as condições que são necessárias na forma de ver essas pessoas portador de necessidades especiais no momento da grandiosa tarefa de ensiná-las e educá-las, dentro do seu próprio contexto.

Para atender a necessidades especiais comuns em alunos com:

DEFICIÊNCIA FÍSICA

- A) Adaptar no edifício da escola: rampa simples com inclinação adequada, rampa deslizante, elevador, banheiro, pátio de recreio, barras de apoio, alargamento de portas etc.
- B) Adquirir instrumentos e equipamentos que favoreçam a comunicação e a participação do aluno nas atividades da vida escolar:
- Mobiliário (cadeiras, mesas e carteiras adaptadas em função das características do aluno),
 - Material de apoio para locomoção (andador, colete, abdutor de pernas, faixas restritoras etc.),
 - Material de apoio pedagógico: (pranchas ou presilhas para prender o papel na carteira, suporte para lápis, presilha de braço, tabuleiros de comunicação, sinalizadores mecânicos, tecnologia microeletrônica, sistemas aumentativos ou alternativos de comunicação, baseados em elementos representativos em desenhos lineares, sistemas que combinam símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários, sistemas baseado na ortografia tradicional, de linguagem codificada, etc.), computadores que funcionam por contato, cobertura de teclado etc.

DEFICIÊNCIA MENTAL

- A) Posicionar o aluno de forma que possa obter a atenção do professor;
- B) Estimular o desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal;
- C) Encorajar a ocorrência de interações e o estabelecimento de relações com o ambiente físico e de relações sociais estáveis;
- D) Estimular o desenvolvimento de habilidades de autocuidado;
- E) Estimular a atenção do aluno para as atividades escolares;
- F) Estimular a construção de crescente autonomia do aluno, ensinando-o a pedir as informações de que necessita, a solicitar ajuda, enfim, a se comunicar com as demais pessoas de forma que estas sejam informadas de sua necessidade e do que esteja necessitando;
- G) Oferecer um ambiente emocionalmente acolhedor para todos os alunos.

ALTAS HABILIDADES

- A) Providenciar ambientes favoráveis para a aprendizagem, como: ateliê, laboratórios, biblioteca etc;
- B) Adquirir materiais e equipamentos que facilitem o trabalho educativo: lâminas, pôsteres, murais, computadores, softwares específicos, etc;
- C) Explicitar e discutir sobre sentimentos, e comportamento dos colegas, favorecendo a instalação de um clima mais favorável de interações e relações sociais;
- D) Explicitar e discutir sobre sentimentos e comportamentos de esquivas dos colegas, com o mesmo objetivo do item anterior;
- E) Estimular o envolvimento em atividades cooperativas.

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLAS

- A) Ambientes de aula que favoreça a aprendizagem, como: ateliê, cantinhos, oficinas;
- B) Acesso à atenção do professor;
- C) Materiais de aula: mostrar os objetos, entregá-los, brincar com eles, estimulando os alunos a utilizá-los;
- D) Apoio para que o aluno perceba os objetos, demonstrem interesse e tenham acesso a eles.

CONDUTAS TÍPICAS DE SÍNDROMES E QUADROS CLÍNICOS

- A) Encorajar o estabelecimento de relações com o ambiente físico e social;
- B) Oportunizar e exercitar o desenvolvimento de suas competências;
- C) Estimular a atenção do aluno para as atividades escolares;
- D) Utilizar instruções e sinais claros, simples e contingentes com as atividades realizadas;
- E) Oferecer modelos adequados e corretos de aprendizagem (evitar alternativas do tipo “ aprendizagem por ensaio e erro ”);
- F) Favorecer o bem-estar emocional.

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino – Versão Preliminar – está sendo, mais uma vez, submetida ao conjunto dos educadores da rede para análise e discussão. Os professores dos segmentos (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos), técnicos (SEDEC e escola), diretores e vice – diretores estaremos reunidos nos dias 28, 29 e 30 de janeiro do corrente ano, para juntos buscarmos o consenso da proposta curricular, contando com a participação de pedagogos e professores da UFPB, que apresentarão subsídios para uma abordagem interdisciplinar e de pedagogia de projeto, propiciando vivências práticas.

Durante o ano de 2003, a SEDEC continuará investindo (no) e conduzindo o processo de construção da proposta curricular, enfocando os procedimentos metodológicos de ensino e os princípios e as estratégias de avaliação, com base nos conteúdos e objetivos propostos. Esse processo será desenvolvido dentro do contexto da formação continuada, imprimindo o sentido de assimilação coletiva do significado do pensar e fazer pedagógico, voltado para a formação de cidadãos conscientes do que é a sociedade hoje e qual seu papel nela, como agentes de transformação.

Nesse processo serão evidenciados atitudes e valores que devem pautar as relações entre os atores do processo educativo. *Atitudes* de investigação, pesquisa, diálogo, produção intelectual, artística, cultural e formação de *valores*, tais como respeito, solidariedade, compromisso, ética e responsabilidade serão evidenciados no decorrer da formação, como sendo os pressupostos que garantirão legitimidade à proposta curricular na dimensão do crescimento e valorização humana.

É preciso dizer que os educadores da rede são os protagonistas da mudança do paradigma do fazer pedagógico. Portanto, são eles os principais sujeitos desse processo.

Encaminhamos um roteiro para discussão e implantação da proposta curricular, que deverá ser utilizado durante a semana de capacitação e durante o ano letivo 2003.

A título de esclarecimento, as referências bibliográficas serão divulgadas na versão final do documento.

Roteiro para discussão e implantação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa (Versão Preliminar)

- 1) Análise e dê sugestões sobre os eixos temáticos, conteúdos e objetivos propostos.
- 2) Desenvolva, em conjunto com os demais professores da sua série/área de conhecimento, uma proposta de organização e seqüenciação dos conteúdos por bimestre letivo.
- 3) Estando os conteúdos organizados por eixos temáticos, a pretensão é possibilitar a articulação entre os diversos conteúdos e temáticas, dentro da mesma série e entre as áreas de conhecimento. Como a equipe escolar propõe operacionalizar essa proposta?
- 4) A proposta curricular inclui os temas transversais. Como abordá-los na prática pedagógica da escola?
- 5) O que a escola propõe para que os temas e conteúdos da proposta curricular sejam inseridos na formação continuada?
- 6) No decorrer do ano letivo, desenvolva o seu planejamento e a sua prática pedagógica à luz dessa proposta.
- 7) Procurar registrar e enviar à SEDEC, de forma sistemática, as suas considerações sobre os conteúdos e demais elementos constituintes da proposta curricular.

**PREFEITO MUNICIPAL***Cícero de Lucena Filho***VICE – PREFEITO***Haroldo Lucena***SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA***Adriana Valéria Santos Diniz***SECRETÁRIA ADJUNTA***Cláudia Costa Duarte***Divisão de Ensino Fundamental**

Maria Onilma Moura Fernandes (Diretora)

Comissão de Ensino

Jerusa Pereira de Andrade (Coordenadora)

Edjonas Andrade Cunha

Elizete Gonçalves Pinho Venâncio

Rose Mary Catão

Valdenora Nogueira

Telma Lúcia de Souza Félix

Maria Alves de Souza

Lianete Lira Mendes Braga Bakke

Aceleração da Aprendizagem

Maria Nazaré Paz

Maria das Neves G. Bronzeado

Eleonora Lourenço de Lima

Divisão de Educação Infantil

Maria da Vitórias A. Oliveira (Diretora)

Kátia Germana Albino de Assis

Ivanise Lira Albuquerque dos Santos

Divisão de Educação Física e Saúde Escolar

Marta Maria Diniz Cordeiro (Diretora)

Durneival Gomes Gólzio

Francisco Martins da Silva

Joseneide Correia Behar

Maria Leônia Gomes Martins

Rosário de Fátima de Albuquerque Holanda

Severino Leão de Albuquerque Neto

Valmira Alcântara do Nascimento

Vânia Rezende Carvalho

Coordenadoria de Educação Especial

Benedita Dutra de Moraes Almeida (Coordenadora)

Sandra Verônica Ramalho Chaves

Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos

Verônica Pessoa da Silva (Coordenadora)

Maria José Cândido Barbosa

Josefa Martins Bianchi

Maria Oliveira de Moraes