

GILKA MEREB CHUEIRE CALIXTO FERES

**ABORDAGEM DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO
DAS EDUCADORAS DE CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS**

Monografia apresentada ao Curso de
Especialização em Educação Infantil,
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Professora Elisa Dalla-Bona

CURITIBA

2001

A todas as crianças pequenas e grandes que acreditam
que estão numa viagem rumo a eternidade carregando
na bagagem sonhos e fantasias ...
que vão e vêm de jornada em jornada,
ouvindo e decifrando
aqui e ali
contos de fadas milenares
versos e prosas
mitos e lendas
fábulas e aventuras
e que nunca estão só
porque o faz de conta existe
e são curiosos viajantes
aprendizes e ouvintes
do tempo de fadas
do tempo de crer, ler, descobrir,
criar e viver...,
lembrando que, se as crianças escutam histórias
passarão a gostar dos livros.

SUMÁRIO

RESUMO	iv
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 JUSTIFICATIVA	1
1.2 OBJETIVOS.....	3
1.3 PROBLEMA	3
2 DIAGNÓSTICO DA REALIDADE	4
2.1 O TRABALHO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	4
2.2 A LDB E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	8
2.2.1 A formação em nível superior	11
2.2.1.1 O currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR)	11
2.3 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA SECRETARIA MUNICIPAL DA CRIANÇA DE CURITIBA.....	13
2.4 A LITERATURA INFANTIL NA VIVÊNCIA DO EDUCADOR DE CRECHE	18
3 COMPETÊNCIAS, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO INFANTIL ..	23
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	23
3.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
3.2.1 Organizar e dirigir situações de aprendizagem	25
3.2.2 Administrar a progressão das aprendizagens	28
3.2.3 Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	34
3.2.4 Envolver os alunos em sua aprendizagem e trabalho	37
3.2.5 Trabalhar em equipe	40
3.2.6 Participar da administração da escola	45
3.2.7 Informar e envolver os responsáveis pelas crianças durante as reuniões	46
3.2.8 Utilizar novas tecnologias e ter o cuidado de que tenham significado para as crianças	52
3.2.9 Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	54
3.2.10 Administrar sua própria formação contínua.....	54
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
ANEXOS	61

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar o preparo das educadoras de educação infantil para o trabalho com a literatura infantil, nas creches comunitárias da Secretaria Municipal da Criança (SMC) da Prefeitura Municipal de Curitiba. Com a finalidade de alcançar esse objetivo, realiza-se um diagnóstico da realidade, foram buscados na LDB os requisitos para a formação de professores da educação infantil e voltados à literatura infantil. O documento da LDB afirma a importância da educação continuada e enfatiza que os cursos de formação de professores em nível superior não gozam de *status* equivalente ao dos demais cursos universitários, bem como a dicotomia existente entre a teoria e a prática. Realizou-se levantamento junto a algumas universidades paranaenses, como UFPR, PUCPR, UNICENP e FEUEP com a finalidade de analisar a formação do educador em nível superior. A disciplina de Literatura Infantil consta das disciplinas optativas na UFPR; não está presente na UNICENP e na FEUEP; sendo considerada atividade paralela na PUCPR. Também o programa de capacitação em literatura da SMC denota pouca preocupação com a literatura infantil. São descritas as competências, de Philippe Perrenoud para a concretização da educação infantil, seguidas de sugestões de atividades, inserindo aspectos teóricos para fundamentar a prática. Os avanços são destacados como fruto da representação partilhada das competências profissionais que estão no centro da qualificação. As competências são meios que podem ser utilizados pelas professoras na construção da identidade coletiva, pois contribuem para o desenvolvimento de seu ofício de ensinar.

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA

A partir do final do século XIX e mais aceleradamente no século XX, o mundo sofreu várias mudanças, pois as sociedades nacionais passaram a ser absorvidas pela sociedade global. Os antagonismos que anteriormente existiam apenas nas esferas nacionais passaram a localizar-se nas esferas da sociedade global. Nesse processo, a que se dá o nome de globalização, há um aspecto fundamental: “o desenvolvimento extensivo e intensivo do capitalismo continua a alcançar, absorver e reabsorver os mais diversos espaços, modos de vida, trabalho e culturas”. (IANNI, 1995, p. 147-148), “trazendo impactos no desenvolvimento econômico, político, tecnológico e em especial no campo das comunicações, informações” (IANNI, 1995, p. 168), leitura de mundo, interpretação de textos e da realidade.

Uma das expressões da globalização é a ideologia neoliberal que propaga a importância do mercado acima de tudo. Essa ideologia combate o estado do bem-estar social e suspende as políticas de assistência social. Prega a privatização completa da economia e diminuição da carga tributária sobre as empresas dos ricos, desestatiza e acelera a desregulamentação completa da economia. Prega a desigualdade entre as pessoas e não estimula as políticas sociais (SCHILLING, 1998).

No plano da formação de professores, e em sua atualização, aparece a concepção de treinamento e não mais de formação. Marginaliza-se a formação específica do docente para que esteja afinada aos objetivos das políticas neoliberais de desconstituição das categorias profissionais através do desmonte de seus sindicatos. Isso porque a educação vem se tornando mera mercadoria. “Em vez de formar indivíduos habilitados ao exercício da cidadania, sujeitos sociais conscientes, a mercoescola parece mais preocupada em moldar indivíduos destinados para o mercado e destituídos de qualquer sensibilidade e humanística. Nessa concepção, o importante seria desenvolver habilidades próprias dos saberes necessários à

competitividade para a integração eficiente do mercado.”(FERREIRA; GUGLIANO, 2000, p. 199).

No caso específico das professoras da educação infantil, constata-se a necessidade de terem vários[?] empregos para proverem suas famílias, o que as torna estressadas, desanimadas, pouco reivindicativas e sem condições de buscar seu aperfeiçoamento profissional, aprofundar as leituras necessárias para o domínio do seu ofício de ensinar. Nestas condições passam a desenvolver um trabalho mecânico e pouco prazeroso.

Inclui-se ^{Nesse} a este quadro a impossibilidade de dedicar-se a atividades de lazer e culturais. É muito raro encontrar uma professora de creche e Pré-Escola que leia literatura, visite museus, frequente concertos ou desenvolva atividades esportivas.

A forma mecânica como a professora vive se expressa na sua atividade docente, torna-a, muitas vezes, incapaz de influir na educação de uma nova geração mais engajada e feliz.

Acredita-se que especialmente na educação infantil as atividades lúdicas teriam uma contribuição fundamental neste processo, onde inclui-se especialmente a literatura infantil.

As professoras não conseguem influir na construção de leitores por meio da prática dos atos de leitura, como afirma Ana Luiza B. SMOLKA (apud EVANGELISTA, 1996), ^{porque desenvolvem} resultando ~~em~~ ^{em} uma prática sem o envolvimento ~~das~~ ^{das} professoras com a literatura infantil.

A falta de formação específica das educadoras¹ de educação infantil, no âmbito da globalização e do sistema educacional justificam a realização desse trabalho, acrescentando-se também a necessidade de aprofundamento pessoal da autora deste trabalho uma vez que atua como diretora de creche.

*Quanto empregos dá para assumir se cada um delas
uma 8 horas por dia e o dia tem 24 horas? Com isso
que o indivíduo gasta 1/3 desse tempo p o repouso?*

¹ Nas creches comunitárias conveniadas e oficiais atuam professoras e educadoras. As educadoras têm o ensino médio. As professoras têm o curso de pedagogia ou ensino médio com magistério adicional ou superior.

1.2 OBJETIVOS

Analisar o preparo das educadoras de educação infantil para o trabalho com a literatura infantil nas creches comunitárias da Secretaria Municipal da Criança (SMC) da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC).

1.3 PROBLEMA

Considerando que na creche comunitária, em que atua a autora dessa monografia, percebe-se o despreparo das educadoras e a sua falta de gosto pela leitura, coloca-se o seguinte problema: como é a formação das educadoras envolvidas com a prática educativa nas creches oficiais e comunitárias da Secretaria Municipal da Criança da Prefeitura Municipal de Curitiba e como realizam o trabalho com a literatura infantil.

Para responder a essa pergunta, descreve-se primeiramente sobre a ênfase dada pelas Instituições Superiores e/ou de Ensino Médio quanto à metodologia do ensino da literatura infantil, construindo o diagnóstico da situação.

No segundo momento, mostra-se a importância do domínio da teoria da literatura infantil, lembrando que as educadoras precisam aprender a gostar de ler para provocar o gosto pela leitura nas crianças.

No terceiro momento, conta-se a vivência de algumas educadoras envolvidas com o trabalho educativo de literatura infantil capazes de despertar o pensar, o interessar-se pela leitura, a exploração da linguagem oral e a criatividade da escrita nas crianças.

2 DIAGNÓSTICO DA REALIDADE

2.1 O TRABALHO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, a formação dos professores não é adequada ao desenvolvimento da cidadania, nem tampouco para a assimilação necessária dos conteúdos propostos. (SEF/MEC, 1999).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) explicita com relação aos profissionais da educação: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. Com relação aos professores graduados não habilitados para a prática do magistério (educação básica), poderão realizar habilitação por intermédio de programas de formação pedagógica que são ofertados pelas instituições de nível superior. (SEF/MEC, 1999, p. 39)

Para atender a esses requisitos, os Institutos Superiores de Educação devem manter cursos com a finalidade de formar professores para a educação básica, incluindo o curso normal superior para professores de educação infantil. Professores graduados em nível superior, sem habilitação para o magistério, terão possibilidade de “adquirir habilitação por meio de programas de formação pedagógica oferecidos por instituições de nível superior” (LDB apud MEC/SEF, 1999, p. 39).

Tem-se um exemplo disso na Fundação Educacional Universidade Eletrônica do Paraná e Universidade Estadual de Ponta Grossa, como se verá posteriormente, que foi criada para fornecer maior capacitação para atuantes na área de Educação Infantil e das séries iniciais do ensino Fundamental.

Algumas instituições estão preocupadas com os problemas da educação, e vêm criando rico material que aborda esse tipo de análise, podendo ser mencionadas

faculdades de educação, institutos de formação de professores, escolas de magistério em nível médio, ONGs (Organizações Não Governamentais), entidades sindicais, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e Associação de Moradores. Estas instituições visam, de forma estratégica a profissionalização dos professores. A formação dos professores na atualidade no Brasil não é suficiente no sentido de desenvolver nos alunos a cidadania, e nem tampouco a assimilação necessária dos conteúdos propostos (SEF/MEC (1999).

A formação da cidadania não ocorre sem a vivência/~~da~~ participação. Como poderia o professor, que muitas vezes nem é consultado para as mudanças no ensino, desenvolver nos alunos a cidadania, já que eles também, muitas vezes, não são convidados a participar de sua própria educação?

No entanto, pelo fato do Brasil ser imenso e com culturas múltiplas, dificulta-se a formação dos professores. Exige-se que se leve em consideração as características de cada região, elevando a qualidade da educação. “As demandas de formação apresentam diferenças regionais substanciais: há lugares em que um número considerável de profissionais continua sendo habilitado sem que haja vagas correspondentes no mercado de trabalho; em outros lugares, ao contrário, pela ausência de profissionais habilitados, muitas pessoas precisam assumir a função sem ter formação específica” (SEF/MEC, 1999, p. 16-17).

Para reverter esta situação é preciso que:

- a) os professores leigos sejam formados e titulados;
- b) haja reformulação da formação em nível médio nos locais em que, em um determinado tempo, não for possível satisfazer a necessidade de nível superior frisada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- c) os professores que atuam na educação infantil e também nas séries iniciais do Ensino Fundamental tenham formação universalizada em nível superior. (SEF/MEC, 1999, p. 17)

Cada região, para ~~terem~~ suas características respeitadas, precisa de autonomia. Esta passa a existir por meio da manutenção dos costumes locais. Em outras palavras, após receber formação e educação requerida para exercer sua

atividade profissional, é importante que o professor adapte seu modo de ensinar à região em que vive, sem preocupar-se prioritariamente com o que vem sendo determinado pelos livros didáticos padronizados nacionalmente.

Entretanto, toda esta manifestação, em prol da universalização e conseqüentemente melhora da qualidade do ensino, defronta-se com a avançada degeneração das condições profissionais dos professores que são avaliadas *intoleravelmente baixas* pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) nos últimos anos (SEF/MEC, 1999). Faz-se necessário que todos os que defendem a melhoria da qualidade do trabalho profissional do educador superem a teoria, o discurso e partam para uma prática verdadeira, alterando e transformando a realidade que incomoda.

Nos países em desenvolvimento, em que uma forte procura de educação é acompanhada por uma falta de recursos, muitas vezes dramática, as opções são particularmente difíceis. Essa constatação do ‘Relatório Jacques Delors’, embora simples é óbvia, revela que o problema deve ser enfrentado com a seriedade e o empenho que merece. A questão requer vontade política de fato e um entendimento suprapartidário, pois, num país com o nível de descontinuidade administrativa que é tradicional no Brasil, as decisões que pretendem dar solução a problemas estruturais como o da educação não podem estar submetidas ao tempo político dos governos e à disputa partidária (SEF/MEC, 1999, p. 28).

Em 1993, por intermédio da UNESCO, foi constituída a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, com o intuito de reconhecimento das possibilidades da educação para as décadas seguintes. Em 1996, foi divulgado o documento intitulado “Relatório Jacques Delors”, que pode ser resunido da seguinte forma: “Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser” (SEF/MEC, 1999, p. 25). O Relatório privilegia as aprendizagens ^{do que?} como objetivos centrais para os próximos anos, “por serem vias de acesso ao conhecimento e ao convívio democrático” (SEF/MEC, 1999, p. 25).

O Plano Decenal de Educação para todos, de 1993, pressupôs intensa discussão dinâmica do documento preliminar com os estados, em seguida com os municípios e as escolas. Essa discussão fez surgir o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, definido pelo Ministério da Educação,

Conselho Nacional de Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes de Ensino Municipal, Confederação Nacional dos Dirigentes de Ensino Municipal, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, tendo como meta estabelecer e implementar políticas que tenham uma visão ampla no sentido da profissionalização do magistério, acentuando as condições de qualidade da educação básica (SEF/MEC, 1999, p. 30). Somam-se ainda ao interesse de melhor qualidade na educação na década de 90, a confirmação da LDB, a criação de Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais, a inauguração da TV Escola, a avaliação de cursos de nível médio e superior, e também o exame da qualidade dos livros didáticos pelo MEC.

De forma geral, os países que estão em desenvolvimento, apresentam um professorado de baixo poder aquisitivo. De acordo com SEF/MEC (1999) os professores possuem formação fraca (produto, ele próprio, de uma escola pública de má qualidade), pouco contato com a produção científica, livros e tecnologia – e, certamente, com o uso desses recursos.

A pouca leitura e a falta de recursos para a compra de livros, e para pagar cursos de capacitação, são fatores que colocam a professora à margem do conhecimento que vai se renovando em grande velocidade a cada ano. Se ela não acompanha a evolução, terá dificuldade de lidar com seus alunos que têm maiores condições de acompanhá-la.

É unânime o pensamento de especialistas da educação e também das instituições educacionais de que, sem um investimento rigoroso na formação dos profissionais da educação, não se poderá obter melhor qualidade no ensino de que tanto se almeja. “Entretanto, será a capacidade de gestar e implementar políticas de formação profissional e de valorização do magistério – ou seja, de realizar o investimento necessário – o que pode fazer a diferença de fato” (SEF/MEC, 1999, p. 40).

A formação continuada recebe o nome também de aperfeiçoamento profissional ou capacitação e treinamento reciclável, surgida na década de 80 no Brasil de forma mais intensa. A formação continuada embora questionada quanto a sua execução, uma vez que existe discordância entre os volumes de recursos humanos

e financeiros nelas investidos e os efeitos alcançados no que se refere à assimilação dos estudantes, é útil e tem o seu reconhecimento. Mas, nas escolas, a formação continuada possui limitações, como a falta de tempo para sua sistematização ou falta de formação do coordenador pedagógico(SEF/MEC, 1999).

A educação continuada tem sido objeto de estudo entre os cursos, palestras, seminários e oficinas, e que não vem atendendo às necessidades dos professores, além de geralmente não apresentar um programa articulado e planejado. A exigência da educação inicial em nível superior também é outra questão que deve ser analisada, e que conforme SEF/MEC (1999, p. 41-42), não tem sanado os problemas, devido, ao alto academicismo e aos obstáculos na introdução das novidades nos cursos. “Portanto não é direta a relação entre formação em nível superior, qualidade superior da formação e níveis superiores de profissionalização do magistério. Além das razões já colocadas, há ainda outra: os cursos de formação de professores em nível superior não gozam de *status* equivalente ao dos demais cursos universitários” (SEF/MEC, 1999, p. 42).

2.2 A LDB E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Como se observa no item anterior, há um discurso bem elaborado que faz crer que há real preocupação com a formação dos professores na prática. Mas a própria LDB incorpora vocábulos da ideologia neoliberal, como lembram FERREIRA e GUGLIANO (2000), tais como competitividade, vantagens comparativas etc., que inserem a escola como um mercado e a educação como mercadoria.

Esses termos fazem parte da sociedade globalizada que elegeu a ideologia neoliberal como representante de seu Deus que é o mercado. Essa ideologia, que não reconhece o social como importante, elege o lucro, a competição e o saber dos mais fortes como principais ferramentas para vencer. Ficam de lado aquelas pessoas, ou aqueles professores, que não conseguem se atualizar, ou aqueles alunos desprovidos de vantagem competitiva ou que apresentam dificuldades de aprendizagem. Não há

perspectiva dialética, mas a redução da educação a instrumento que serve os mais fortes, sem teoria e sem princípios.

Nesse contexto, o FÓRUM PARANAENSE (1997, p. 38), em defesa da Escola Pública, lembra o artigo 61 da LDB:

A compreensão de que a formação do professor deva ter como fundamento a associação entre teorias e práticas, bem como o aproveitamento da formação e de experiências anteriores (...) pode dar margem à configuração – na formação do professor – não de uma perspectiva dialética, ou seja, relação teoria e prática – e sim de uma ênfase e legitimação, sempre de menor custo, de uma prática sem teoria, de gosto instrumentalista.

A Secretaria Municipal da Criança de Curitiba enviou às creches, no início de 2001, dois materiais de referência: o *Caderno de subsídios para a Pré-Escola* e o conjunto de quatro volumes dos Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil (RCN).

O *Caderno de Subsídios para a Pré-Escola*, elaborada pela equipe da SMC, é direcionado para o trabalho com crianças da faixa etária de cinco a seis anos e apresenta as áreas de geografia, ciências, alfabetização, matemática e história, colocando-as como desafio para o professor a análise das atividades propostas em cada uma delas, criando novas situações de aprendizagem, ou fazendo adaptações necessárias. A primeira indicação da alfabetização está nos “primeiros referenciais da escrita”, a partir de experiências como o desenvolvimento de uma receita de bolo, que oportuniza a realização de algumas atividades, como o desenho do produto, a cópia do nome do sabor do bolo etc.

A segunda indicação de trabalho de alfabetização é o texto poético, representado, no início das atividades, pelo poema intitulado “A lua”, de Jandira Masur (p.33), e dois poemas, “A lua minguante”, de Silvia Orthof, e “O mistério da lua”, de Sônia Junqueira (p.38), para o final das atividades.

A terceira indicação da alfabetização é a “Análise lingüística em texto lúdico”, através de uma parlenda, sem autor (p. 48).

Os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, elaborado pelo MEC, no volume introdutório (1998, p.45) esclareceu a opção por “um recorte curricular, com a finalidade de instrumentalizar a ação do professor, destacando os

âmbitos de experiências essenciais que devem servir de referência para a prática educativa”. Destacam-se, portanto, os seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática.

O volume II dos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: formação pessoal e social*, orienta o educador para o desenvolvimento do clima de confiança, afetividade, incentivo, elogio e limites à criança nas diferentes faixas etárias, consciente de que o vínculo é para a criança fonte de contínuas significações. Refere-se à concepção, aprendizagem, objetivos, conteúdos e orientações gerais para o professor. Não se observou referências explícitas à literatura infantil.

O volume III dos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: conhecimento de mundo* refere-se aos mesmos itens anunciados no volume respectivo à introdução, indicado acima, ou seja: o trabalho é orientado para a construção de diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Não foram encontradas referências à literatura infantil, a não ser como atividade.

O volume IV dos *Referenciais para formação de professores* delineiam as tendências atuais do papel profissional dos professores, a atuação profissional e a formação de professores, além de propor algumas metodologias para a formação de professores, indicações para a organização curricular e o desenvolvimento profissional permanente. Em relação à Educação Infantil, coloca como um dos pressupostos o compromisso com o sucesso da aprendizagem de todos os alunos na creche e nas escolas de educação infantil. Afirma que “o professor é uma pessoa de nível socioeconômico baixo, com formação geral insuficiente (produto, ele próprio, de uma escola pública de má qualidade), formação profissional precária (ou inexistente), reduzido contato com a produção científica, a tecnologia e os livros – e, conseqüentemente, com o uso desses recursos.” (p.32) Não se observou referências à literatura infantil.

Apesar de que as propostas constituam algumas das atividades apresentadas pela Secretaria Municipal da Criança e pelo Ministério da Educação, observa-se que

não há ênfase quanto à literatura infantil, embora existam referências ao eixo de trabalho com a linguagem oral e escrita.

Diante dessa falta de ênfase, será que as educadoras estão preparadas para atuar na área de literatura infantil? Será que elas sozinhas têm consciência dessa importância e desenvolveriam um trabalho, embora a proposta não dê a ênfase necessária?

O que se observa condiz com as dificuldades encontradas pelas professoras na prática, dificuldades estas agregadas à formação que vem se dando de modo inadequado.

Para aprofundar as supostas causas das deficiências que envolvem a formação da educadora de educação infantil das creches oficiais e comunitárias da Secretaria Municipal da Criança da Prefeitura Municipal de Curitiba, tornou-se importante realizar um levantamento junto aos cursos de formação de professores, quais sejam: Universidade Federal do Paraná, Unicenp, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Fundação Educacional Eletrônica do Paraná e Universidade Estadual de Ponta Grossa para analisar qual a ênfase dada à metodologia de ensino da literatura infantil. Não foi possível obter informações junto ao Centro Universitário Uniandrade.

2.2.1 A formação em nível superior

2.2.1.1 O currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Solicitamos à coordenação do Curso de Pedagogia o currículo. Ao examiná-lo percebeu-se que a disciplina de Literatura Infantil (Anexo 1) consta da relação das disciplinas optativas em duas possibilidades:

- a) Metodologia do ensino da literatura infantil da pré-escola I
Carga horária: 30 horas
- b) Bibliotecas infantis e escolares
Carga horária: 60 horas

Segundo informações fornecidas pela Coordenação de Pedagogia do Setor de Educação da UFPR essas disciplinas optativas de Literatura Infantil são muito procuradas, o que demonstra o interesse dos alunos pela temática e a necessidade da UFPR explorá-la ao máximo, oferecendo-a semestralmente, aumentando o número de vagas etc.

As disciplinas optativas têm o caráter de permitir a flexibilização curricular. O elenco das disciplinas optativas podem mudar a cada semestre, com vantagem de constante renovação. Por isso foi uma conquista ter conseguido uma carga horária de disciplina optativa no Curso de Pedagogia, entretanto, por não ser disciplina obrigatória a literatura infantil nem sempre faz parte da formação dos professores formados pela UFPR.



2.2.1.2 Unicenp

O currículo do Curso de Pedagogia do Unicenp tem, na primeira série, uma disciplina denominada “Fundamentos Teóricos-Práticos e Metodológicos da Educação Infantil”. Na terceira série, tem a disciplina “Estrutura e Funcionamento do Ensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental”, mas não tem disciplina específica sobre Literatura Infantil. Mesmo assim, ao apresentar a grade curricular, a Instituição afirma que o pedagogo formado pelo Centro Universitário Positivo estará apto, legalmente, para desenvolver atividades da Educação Infantil (anexo 2).

2.2.1.3 Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC)

No currículo do Curso de Pedagogia da PUC (anexo 3) consta a disciplina de “Estratégias Interdisciplinares de Intervenção Docente na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, mas nada consta sobre a Literatura Infantil. Isso acontece, embora a finalidade do sistema educativo seja:

(...)A ação formativa dos indivíduos requerida pela sociedade em que estão inseridos. Uma formação com qualidade e competitividade, para o exercício da cidadania. Esta formação se concretiza mediante condições dadas ao indivíduo para

que o mesmo participe e tenha acesso aos bens e serviços, necessários a uma vida de qualidade. O Curso de Pedagogia da PUCPR, se preparou para dar condições e responder às exigências da sociedade do século XXI, uma sociedade de conhecimento, da informação e da educação (PUCPR, s.d.).

A literatura infantil é tratada como atividade paralela. As pessoas interessadas precisam inscrever-se em cursos paralelos, como, por exemplo, o curso de 20 horas/aula, oferecido pela Instituição aos sábados.

2.2.1.4 Fundação Educacional Universidade Eletrônica do Paraná e Universidade Estadual de Ponta Grossa

No *Plano de Ação 1.ª Vivência educadora*, do ano 2001, o curso Normal Superior com Mídias Interativas foi criado para fornecer maior capacitação para atuantes da área de Educação Infantil e das séries iniciais do ensino Fundamental. Apesar de determinar que “a educação infantil pode ter significado particularmente importante, quando se fundamenta numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento”(Fundação Educacional Universidade Eletrônica do Paraná e Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2001, p. 6), em nenhum momento refere-se explicitamente à Literatura Infantil (anexo 4).

Questiona-se, portanto, porque não há referências explícitas sobre a Literatura Infantil, se é uma das principais estratégias para a prática da cidadania, para o despertar crítico diante dos fatos sociais e da capacitação para a leitura de mundo?

2.3 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA SECRETARIA MUNICIPAL DA CRIANÇA DE CURITIBA

Solicitou-se também o programa de capacitação em literatura à SMC. Neste constam os cursos ministrados em 1999 e 2000, denominado “A arte e o prazer de contar história”; em 2001, intitulado “Literatura oral e confecção de bonecos com

sucata”, e o curso realizado em abril e maio de 2001, no qual houve a participação da autora desse trabalho. Para os anos de 2002 a 2004 está previsto o curso de atualização em literatura infantil.

De modo geral, como observa-se nos projetos pedagógicos das Instituições de ensino superior e levantamento feito na SMC onde apenas um curso por ano é realizado e com uma carga horária pequena, salienta-se portanto a pouca preocupação no que se refere à literatura infantil, como parte importante para os cursos de professores que atuarão na Educação Infantil.

Segundo ANGOTTI (1994, p.15), a falta de formação e de referencial teórico deixa de dar ao professor o instrumental para possíveis análises na prática. “Descaracteriza-se, assim, a necessária coerência existente entre a fundamentação teórica e a construção de uma prática pedagógica coerente com essa teoria. O que se verifica, então, é a efetivação de um fazer não-reflexivo, que se repete inúmeras vezes entre os pares”.

Esse fazer não-reflexivo distancia a teoria da prática educativa que se caracteriza então pelo fazer improvisado, sem planejamento, sem preparação, sem objetivo, baseado na intuição.

Para RÖSING (1996, p. 13) a prática docente se caracteriza como ação intuitiva e não como consequência de reflexão que orienta para realizar o seu grande objetivo que é “o aprimoramento do educando enquanto sujeito de sua aprendizagem e a consequente transformação da sociedade”. Disso resulta o distanciamento entre professores e os meios que permitem a compreensão das experiências já realizadas no passado, melhorando-as no presente e programando-as para o futuro. Esse distanciamento fica evidente quando se refere aos livros. RÖSING(1996) considera que a classe dominante inviabiliza a aproximação entre o professor e o livro, entre o professor e a biblioteca, por meio da priorização da prática de medidas administrativas na destinação de recursos para realização de reparos físicos e deixa de lado a formação qualitativa dos profissionais da educação.

É a reflexão que permite que o professor contribua com o educando, com a finalidade de prepará-lo para ser alguém capaz. Isso significa que, além de auxiliar o educando a aprender o conhecimento acumulado ao longo dos séculos, ele seja

despertado também para resolver os problemas do seu universo. Desde pequeno, ele aprende que o sentido da educação está no exercício crítico diante dos fatos que se torna possível através da capacidade de investigação e de perguntar o porquê os fatos sociais ocorrem do modo como ocorrem, sabendo questionar o poder dominante que se expressa nas determinações dominantes.

Além disso, FERREIRA e GUGLIANO afirmam que está sendo estabelecido um currículo hegemônico que expressam os interesses dominantes, enquanto são tomados conjuntos de medidas político-administrativas que, de acordo com a visão neoliberal do estado mínimo, distanciam-se dos serviços sociais. Mantém-se o discurso de descentralização, participação, autonomia,

(...) na prática, configura-se a descentralização das obrigações dos custos da manutenção, da autonomia para a sobrevivência de cada escola e, ao mesmo tempo, o controle centralizado dos conteúdos que deverão ser ministrados. A mercoescola proposta pelo governo brasileiro deve organizar-se dentro da lógica empresarial, voltada às necessidades do mercado. Essa visão, elaborada pelo corolário neoliberal, afirma a educação como uma mercadoria a mais, um bem que pode ser comprado, vendido ou consumido no mercado educacional, o qual garantirá a hierarquização da qualidade do serviço colocado à disposição dos usuários, ou seja, dos consumidores. A mercoescola é o ajuste neoliberal na educação(2000, p. 195).

A educação como mercadoria torna quantitativo o que era qualitativo, ou seja, os direitos sociais são minimizados pela ideologia neoliberal que também difunde a ideologia que induz o professor e o aluno a pensar que o poder estabelecido está interessado em seu bem-estar, enquanto organiza o currículo ajustando-o aos interesses neoliberais.

O currículo da mercoescola funciona como estratégia para que as novas gerações se integrem às demandas do mercado. Desse modo, seria apagado do imaginário social a educação pública como direito social, como conquista democrática e como construção da cidadania (SUAREZ apud FERREIRA; GUGLIANO, 2000).

Os professores são incentivados a estabelecer para si próprios o conceito de educação como mercadoria, enquanto são desvalorizados daquilo que, muitos deles, vivenciavam como missão, como luta por uma escola e um mundo melhor. É comum observar-se no dia-a-dia, a desmotivação de muitos professores que se sentem

frustrados por ver desvalorizada sua tarefa de educar, tendo como referência aqueles valores em que sempre acreditaram e que sustentavam sua esperança de melhorar de algum modo a sociedade. Agora, cada dia mais, sentem-se executores de tarefas que lhe são impostas, sem serem consultados para saber se condizem com a realidade que vivenciam.

Na ótica dos sujeitos da mercoescola, a classe dominante, a desigualdade é um valor positivo e natural. Os melhores possuem o mérito de estimular a competição e a concorrência na procura da prosperidade. Formula-se, portanto, um currículo homogêneo que marginaliza as necessidades dos sujeitos que estão socialmente em desvantagem. Trabalha-se um conhecimento padronizado do ponto de vista das classes dominantes que não inclui ideais de solidariedade e igualdade. Esta padronização fortalece a exclusão dos setores sociais marginalizados. Tem grande sentido, portanto, o uso de um instrumento técnico-burocrático para aferir a qualidade, através da avaliação externa que dá sucesso àqueles que conseguem apropriar-se do conhecimento oferecido pelo currículo hegemônico, nessa nova ordem (FERREIRA; GUGLIANO, 2000). A utilização da avaliação externa faz com que as instituições trabalhem, também na creche, priorizando os aspectos de rendimento em cujos domínios não há nem espaço e nem tempo para o diálogo e para trabalhar o pensamento crítico. As instituições precisam dar provas de que estão capacitadas para competir no mercado. Desse modo os alunos não se exercitam para aprimorar sua capacidade de pesquisa, mas tornam-se objeto ao serem utilizados como meios de afirmação das instituições.

Desse modo, afirma SILVA (apud RÖSING, 1996):

(...) aquilo que o senso comum denomina de crise da leitura, desgosto pelos livros, falta de capacidade do povo para ler, etc... é um aspecto da ideologia disseminada no seio da sociedade, que produz os efeitos esperados na manutenção da organização social vigente. Dentro desse esquema, a própria definição de leitura sofre distorções agudas, sendo confundida com processo de alfabetização e comunicação, decodificação de sinais gráficos.

Isso significa dizer que, na prática, “ocorre uma leitura que não é leitura, e sim, uma mera decodificação dos sinais gráficos. Omite-se o mecanismo das marcas contextuais, das relações intertextuais, entre outros aspectos”(RÖSING, 1996, p. 15).

Nesse contexto ocorre a falta de leitura de mundo, da realidade e do que está por detrás dos fatos, prática esta que permitiria ao professor e ao aluno tornarem-se sujeitos de seus atos e críticos ante as ações dos demais.

Os professores, percebendo ou não, fazem parte de um plano que não inclui o questionamento crítico e a reflexão diante do que é determinado, dos fatos que são estabelecidos. O descomprometimento com as transformações, que seriam consequência do questionamento crítico, permite uma prática não engajada com a interdisciplinaridade cujo objetivo é “promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento (LÜCK, 1994, p. 60).

Em outras palavras, a prática que não resulta da reflexão por si própria é fragmentada, pois o fruto da reflexão é, na verdade, a prática questionadora.

No caso da literatura infantil, o fazer reflexivo requer que o professor exerça, ele próprio sua consciência crítica diante do mundo. A esse respeito, afirma HELD (1980, p. 234):

O papel do fantástico não é, de maneira alguma, dar à criança receitas de saber e de ação, por mais exatas que sejam. A literatura fantástica e poética é, antes de tudo e indissociavelmente, fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, fontes de espírito crítico, porque toda descoberta de beleza nos torna exigentes e, pois, mais críticos diante do mundo. E porque quebra clichês e estereótipos, porque é essa re-criação que desbloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor, é que é indispensável para a construção de uma criança que, amanhã, saiba inventar o homem.

O professor tem a tarefa de refletir sobre as suas carências e lutar para conseguir produzir sua própria leitura, pois, ao transformar-se num bom leitor, pelo testemunho orientará com dignidade a leitura de seus alunos. A relação de afeto, que o professor revela ter pelo livro, torna-se estímulo para que o aluno estabeleça sua relação de amizade com os livros e possa contribuir no desenvolvimento das competências, conceito que será melhor explicitado no capítulo que se segue.

2.4 A LITERATURA INFANTIL NA VIVÊNCIA DO EDUCADOR DE CRECHE

A autora desse trabalho, ao participar de um Curso de Especialização em Educação Infantil na Universidade Federal do Paraná, em 2000, apresentou, com outros seis colegas participantes, um projeto intitulado “Literatura infantil e formação de educadores”(anexo 5).

O referido projeto justificava-se, não só porque os princípios educativos voltados para a construção e a participação social efetiva dependem de conquistas como o domínio da língua oral e escrita, que passa pela necessidade de contato com as histórias, mas também porque a utilização das diferentes linguagens e o acesso à fruição das produções culturais presentes em diferentes contextos sociais adquire especial sentido, quando vivenciado pela contação de histórias variadas e pelo desenvolvimento do prazer da leitura. O enfrentamento dos problemas cotidianos, através da Literatura Infantil, ganha novo reforço por meio da identificação com os personagens por parte das crianças.

Essas qualidades da Literatura Infantil, no entanto, só adquirem sua verdadeira envergadura enquanto encantam e mostram a riqueza da vida, a poesia e o enriquecimento do imaginário. Os contos falam do amor, dos medos, das dificuldades de ser criança, de crescer, falam da vida e da morte, do sexo, das perdas, das vitórias e dificuldades ligadas às perdas. Mostram alternativas de caminhos e soluções de modos de ser. Por esses motivos, a literatura é fundamental e precisa ser apresentada às crianças.

Para apresentar histórias, que são tão importantes na vida das crianças, é preciso que as educadoras gostem de ler e possam transmitir o gosto pela leitura. Portanto, o projeto justificava-se pela necessidade de formação dos professores e sua vivência em relação ao gosto pela literatura, tendo contato com a contação de histórias, textos produzidos com imagens, contos de fadas, textos ilustrados, entre outros.

O objetivo geral do projeto foi de propiciar a superação das dificuldades vividas por educadores infantis na área da contação de histórias, bem como sua

motivação para a construção de alternativas para variar as apresentações e encantar as crianças.

Os objetivos específicos incluíam a sensibilização dos educadores e familiares para a importância da contação de histórias na educação das crianças; a contribuição para a formação continuada de educadores infantis, na arte de contar histórias, o oferecimento de informações sobre a literatura infantil brasileira e alguns contos de fadas de todo o mundo e a ampliação das oportunidades de contato com as várias formas de contação, obras e autores.

O público alvo constituía-se de educadores de creches e pré-escolas oficiais e conveniadas da Secretaria Municipal da Criança, situadas dentro dos limites geográficos do Núcleo Regional Matriz.

O projeto apoiava-se, bibliograficamente, no volume III dos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: conhecimento de mundo*, respectivos à língua portuguesa cuja definição de literatura é algo que não se restringe ao real nem à fantasia, nem ao trabalho de linguagem, mas que constitui um modo indireto de abordar a realidade em forma particular de produção de conhecimento.

O projeto previa trabalhar com um módulo intitulado “Sensibilização para os educadores”. Em processo de formação continuada visava oferecer, a um educador de cada uma das creches conveniadas e dois educadores das três creches oficiais oportunidades de contato com a contação de histórias, poesias, contos de fadas, histórias de vida, histórias em quadrinhos, textos produzidos apenas com imagens, textos ilustrados e outros, em módulos de 20 horas aula. Visava-se abrir caminhos para a organização de oportunidades de contação de histórias para as crianças, de modo mais efetivo e freqüente.

A duração do curso estava prevista para cinco encontros de quatro horas, não consecutivos, para facilitar a dispensa de profissionais e também para propiciar o amadurecimento progressivo das questões trabalhadas.

Dentre as atividades sugeridas, planejava-se trabalhar inicialmente com a exploração de alguns conceitos teóricos básicos, como, por exemplo, o que é ler na educação infantil, o que é literatura infantil, o que são os contos de fada, etc., conceitos que seriam aprofundados a cada encontro.

Em seguida seria oportunizada a experiência de ouvir histórias com temáticas variadas que trariam emoção e encantamento. Seriam trabalhadas também histórias pessoais do grupo por meio de atividades com música, movimentos, desenhos e conversas sobre a infância de cada um, com o tema “Arte que fiz”, e se apresentaria a história de Sylvia Orthof, através de teatro de sombras. Na continuidade, seria apresentada a obra de Ziraldo e seriam explorados os livros que tratam de partes de corpo e “Flicts”. Seriam realizados trabalhos com massa de modelagem e criação de personagens, cenários e histórias variadas.

Outras atividades ocorreram como a apresentação da obra de Ruth Rocha, através das modalidades de leitura, contação feita por um contador profissional convidado, por dança, músicas e brincadeiras. Seria apresentada também a obra de Eva Furnari e seriam trabalhadas histórias com bruxas. (As atividades, por extenso, dividida em momentos fazem parte do projeto que está no anexo 7).

A avaliação das atividades ocorreu através de resposta ao questionário distribuído no último dia do módulo.

Esse projeto originou, na prática, um módulo de sensibilização para os educadores que proporcionou experiências muito agradáveis para organizadores e participantes.

No segundo encontro, foram apresentadas as tentativas de contar histórias para as crianças. Foram trabalhados os diferentes tipos de histórias: contos, lendas, fábulas e toda riqueza utilizada na literatura oral e escrita. Apresentaram-se a biografia da autora Sylvia Orthof e algumas de suas obras e foram realizadas diversas atividades.

No terceiro encontro, foram comentadas as aplicações dos conhecimentos adquiridos e esclarecidas dúvidas apresentadas. O grupo foi dividido para escolha de algumas obras e posterior apresentação, através das respostas às seguintes perguntas: como contar histórias? Que material utilizar? Mostraram-se fantoches diversos, TV de papelão (caixas), livros, técnicas de dobradura, confecção de um livro pela criança e outros materiais.

Enfatizaram-se a magia e o encantamento que as crianças precisam ter, a preparação do ambiente, a escolha da técnica, a “impostação” de voz para que as

crianças consigam realizar a viagem imaginária, a identificação ou não com os problemas dos personagens que irão ajudá-los a resolver seus conflitos internos, como lidar com o medo, com o escuro, o sentimento de alegria, a euforia, a vivência daquela aventura, ser o príncipe, a bruxa, o lobo mau, etc. Assim estarão mais preparados para enfrentar o cotidiano.

Essa energia e encantamento experienciados no encontro lembram o comentário de WERNER (1999), ao afirmar que o otimismo é o caráter visionário do Conto que disfarça a essência realista das histórias e provoca divertimento mágico o que faz o enredo parecer simples, tolo. O encantamento universaliza os cenários, encobre interesses, crenças e desejos. Seduz e disfarça falando verdades que se deveria calar. Despreza a lógica e mistura os sentimentos, preserva os sentimentos, preserva os conflitos, desperta o fascínio, dá um desfecho mais feliz que a própria história e que pode alterar seu destino.

Foram apresentados novos livros da escritora Ruth Rocha e trabalhou-se a história continuada e a “Bruxa Onilda” foi convocada para uma entrevista (professora caracterizada).

No último encontro foi trazida a professora Fátima Balthazar, para falar e realizar atividades sobre música e jogos. Ela fantasiou-se, encantou e envolveu os participantes. Fez jogo com cores e formas enquanto tocava um violão. Isso concorda com COELHO, quando ela afirma: “Cantar e ouvir histórias são coisas de que as crianças gostam muito” (1991, p. 8).

No final, fez uma dobradura com um boneco de papel e a partir daí contou uma história sobre a tentativa do boneco de sair do mundo dos livros –biblioteca – para o mundo dos humanos, a cidade, e se tornar vivo. Muito interessante a maneira de contar e encantar que ela empregou. Conseguiu envolver todos os participantes. Muitas idéias surgiram, inclusive duas educadoras disseram que usariam o tema “Contação de histórias” no Projeto da escola. Na avaliação foram colocados as principais apreciações do encontro. O interesse pelo assunto foi contagiante e as professoras pediram muitas vezes encontros como esse (anexo 6).

Surgiram outros assuntos, como: brinquedoteca, tipos de livros, a preocupação com a seleção e motivação constante e o desenvolvimento dessa

competência. Abrir o leque das leituras, diversificar, como: jornal, quadrinhos, contos clássicos e outros.

Por meio dessa experiência, constatou-se que pouca ênfase e pouca atenção vêm sendo dispensadas às professoras e educadoras quanto à necessidade de ler e, conseqüentemente de contar histórias.

Em síntese, por meio de assessoramentos profissionais, troca de experiências entre educadoras da rede oficial e comunitária e debates, tentou-se incentivar as educadoras a lerem para poderem despertar seus alunos a serem leitores.

3 COMPETÊNCIAS, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Em âmbito educacional internacional, um *Inventário* das competências que contribuem para a atividade docente foi adotado em Genebra, em 1996 de cuja elaboração o professor da Universidade de Genebra Philippe Perrenoud participou ativamente e que vem sendo referência mundial a respeito das competências no ensino. Ao lançar o livro *Novas competências para ensinar*, propõe uma síntese das competências para a escola elementar, descrevendo um futuro possível para uma melhor qualidade na prática educativa. O referencial genebrino é seu fio condutor, por ter se originado da educação pública. Esse referencial acentua as competências tidas como prioritárias com a finalidade de colocar as crianças no centro da ação pedagógica, recorrendo aos métodos ativos, ao trabalho por situações-problema, visando “desenvolver as competências e a transferência de conhecimentos e educar para a cidadania” (PERRENOUD, 2000, p. 14).

O conceito de competências já está inserido na reforma curricular proposta pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação (MEC) como forma de organização dos currículos e já está sendo praticado em várias escolas do Paraná, provocando o fim do regime seriado e a criação de ciclos básicos de alfabetização, com a perspectiva de efetivar um processo de ensino contínuo.

No SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, realizado em Curitiba², Philippe Perrenoud, ao tratar do tema *As mudanças na escola e as novas competências para ensinar: formação, desenvolvimento profissional de professores*, afirmou que conhecer as competências não é suficiente, é preciso praticá-las por meio da união do raciocínio e da inteligência.

Dentre os saberes necessários à educação do futuro, durante o Seminário Internacional de Educação, PERRENOUD (2001) enfatizou sete:

² O Seminário Internacional de Educação foi realizado em Curitiba nos dias 14 e 15 de agosto de 2001, no Centro de Convenções de Curitiba, do qual a autora dessa monografia participou.

- a) as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão;
- b) os princípios de um conhecimento pertinente;
- c) ensinar a condição humana;
- d) ensinar a identidade terrena;
- e) enfrentar as incertezas;
- f) ensinar a compreensão;
- g) a ética do gênero humano.

As qualidades esperadas do profissional do futuro, no âmbito da construção de saberes e competências, é que ele seja organizador de uma pedagogia construtivista, criador de situações de aprendizagem e que saiba administrar a heterogeneidade. No âmbito da socialização da cidadania, o profissional de educação deve ser: pessoal confiável, mediador e saber organizar a vida democrática (PERRENOUD, 2001).

3.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

As competências referem-se ao desenvolvimento de um ofício, que engloba uma ampla experiência que garante o domínio completo de uma situação profissional, num contexto que tenha a presença da autonomia, não apenas sob o ponto de vista técnico, mas também organizacional (planejamento, métodos e comunicação).

O ofício de ensinar não é imutável. Existem transformações no âmbito da educação infantil que exigem novas competências ligadas à interdisciplinaridade. PERRENOUD (2000, p.14) enfatiza dez grandes famílias, não apresentadas de modo definitivo, mas sempre em construção, e que servem como ponto de apoio para a atividade docente, voltada à prática da educação infantil.

As dez famílias são as seguintes:

- a) organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- b) administrar a progressão das aprendizagens;
- c) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- d) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- e) trabalhar em equipe;
- f) participar da administração da escola;
- g) informar e envolver os pais;
- h) utilizar novas tecnologias;
- i) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;

j) administrar sua própria formação contínua” (PERRENOUD, 2000, p. 14).

A seguir serão descritas algumas delas, aquelas mais evidentes na prática.

3.2.1 Organizar e dirigir situações de aprendizagem

A organização de situações de aprendizagem como parte da educação infantil é praticada por meio de estratégias que envolvem todas as crianças, especialmente aquelas que têm maiores dificuldades, e por meio da atenção às situações-problema que surgem na prática cotidiana. Para tanto, o profissional da educação infantil precisa desenvolver uma abordagem formativa pessoal para poder observar e avaliar os alunos em situação de aprendizagem.

Além de conhecer os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem, precisa trabalhar a partir das representações dos alunos, que podem manifestar-se também nas dificuldades de aprendizagem, e envolvê-los em atividades interessantes. “Organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos. É sobretudo despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação” (PERRENOUD, 2000, p.25-26).

Para que a professora de literatura infantil seja considerada competente, terá que ler e aprender conceitos teóricos que ajudarão a melhorar sua prática, relacionados à literatura infantil como, por exemplo, distinguir lendas, mitos e fábulas e contos de fadas como se verá a seguir.

Marcelo Alencar faz uma distinção esclarecedora a respeito da especificidade de cada uma das denominações. Vale a pena retomá-las resumidamente para se entender melhor o desenvolvimento deste trabalho.

Para ALENCAR (2000), a lenda, do latim *lenda*, quer dizer coisa que deve ser lida. Pessoas ou fatos tornam-se lendas quando aquilo que fazem ou significam assume dimensões maravilhosas. Um exemplo é Pelé que, no aspecto profissional é tido como um atleta infalível, embora tenham seus defeitos pessoais. O mito, do

grego *mythos*, quer dizer narrativas heróicas com sentido simbólico. Tanto significa deuses que encarnam as forças da natureza como utopias e conceitos que não se realizam na realidade (ALENCAR, 2000).

Para FROMM (apud ALENCAR, 2000, p. 43), o mito ou o sonho trazem histórias com idéias religiosas e filosóficas. Os mitos “contém os arquétipos que Jung interpretou como imagens psíquicas do inconsciente coletivo”. De acordo com BARTHES apud ALENCAR (2000, p. 44), o mito é uma linguagem não definida pelo objeto da mensagem, mas pela maneira como é proferida.

A fábula é entendida como ficção breve em forma de verso ou prosa, como ilustração de um preceito e conclui sempre com uma lição. Tem origem rural e visão pragmática da realidade.

O conto de fadas mistura sagrado e profano, trágico e humorístico, trazendo a presença de seres, objetos e locais sobrenaturais: “bruxas, fadas, dragões, varinhas de condão e reinos enfeitados que existem fora da lógica real do tempo. São facilmente adaptáveis à mentalidade infantil porque apresentam um número restrito de personagens, opostos por motivações simples como a generosidade e o egoísmo, a confiança e a traição, o amor e o ódio. Ao final, as boas condutas são gratificadas” (ALENCAR, 2000, p. 45-46).

Nas lendas, mitos, fábulas, contos, existe algo comum, o encantamento. Este funciona como sedução. Pode-se observar que nos momentos em que são vivenciados, as crianças prestam muita atenção, pois querem ver como se dá o prosseguimento e qual será o desfecho.

Conforme WARNER (1999), o verbo inglês *To wonder* significa encantar-se, perguntar-se e dá a entender estar maravilhado, aguça o desejo de saber, indagar e assim define duas características do conto de fadas tradicional: ter prazer pelo fantástico e curiosidade pelo real. O estado de maravilhar-se abre um leque de possibilidades nas histórias: tudo pode acontecer. O fato de não ter fronteiras serve ao propósito moral das lendas, mitos e fábulas de ensinar onde se acham os limites. O sonhar dá prazer por si só e possibilita exercitar a imaginação, uma faceta da faculdade de raciocínio, e oportuniza possibilidades sociais e públicas.

O otimismo é o caráter visionário do conto. Disfarça a essência realista das histórias e provoca divertimento mágico o que faz o enredo parecer simples, tolo. O encantamento universaliza os cenários, encobre interesses, crenças e desejos. Seduz e disfarça falando verdades que se deveria calar. Despreza a lógica e mistura os sentimentos, preserva os conflitos, desperta o fascínio, dá um desfecho mais feliz que a própria história e que pode alterar o destino (WARNER, 1999).

Essa mistura de temas prepara a criança para a atividade de pesquisa em conjunto com as demais, como busca de conhecimentos a serem vivenciados, não apenas aprendidos mentalmente, porque interessantes e porque colaboram com seu poder de criação.

De acordo com RANGEL:

É quando age, mexe e remexe nas coisas, experimenta e modifica-as que conhece melhor. Entendo experimentação, não como simples manipulação de materiais, mas antes de tudo como um desafio provocado pela própria simbolização. Experiência supõe um processo de interpretação de autoria. O sujeito é provocado pelo símbolo, desafiado em suas possibilidades de criar ao atribuir significações. Ninguém cria do nada. Criar é sempre complexificar, coordenar, combinar de forma nova a partir de uma provocação. Na construção de noções, não basta apenas que a criança desenhe ou pinte ou modele. Há que manipular e explorar, tendo em vista a satisfação prazerosa de uma interação. (s.d., p. 56)

Enfatiza-se a atenção ao modo de realizar atividades, pois em si mesmas podem tornar-se mecânicas. O profissional de educação deve trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogando com eles. Ao invés de dar tarefas prontas, deve preferir situações-problema. A vantagem de partir de situações-problema está no fato de que os alunos se põem em movimento, constroem hipóteses, propondo tentativas para testá-las. Deve-se estimular as crianças para situações que proponham conflitos. Construir soluções a partir dos problemas constitui atividade interessante por possibilitar que as crianças descubram e “contribuam”.

Através dessas iniciativas e desse aprendizado, as professoras concretizam a competência *Organizar e dirigir situações de aprendizagem*, articulando diversas competências específicas. A atividade folclórica envolve alunos em atividades que podem contar com a presença de representantes de diferentes etnias para falar de seus costumes, ou seja, desde pequenos tomam gosto pela pesquisa e investigação, por

meio da montagem de textos, da realização de painéis onde poderão prender seus trabalhos e poderão mostrar para as outras turmas, fazendo exposições, etc.

3.2.2 Administrar a progressão das aprendizagens

Segundo PERRENOUD (2000, p. 38), “a paixão pessoal não basta, se o professor não for capaz de estabelecer uma cumplicidade e uma solidariedade verossímeis na busca do conhecimento”, através da vivência, sabendo conceber e administrar situações-problema.

O profissional da educação infantil precisa desenvolver a capacidade de tomar decisões de progressão, pois a criança busca a novidade do aprender, através de curiosidade que lhe é própria.

A professora será competente se estabelecer ligação com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem e se sair daquele posicionamento de que todas as iniciativas tenham que partir dela. Pelo contrário, solicitará às crianças que a ajudem a criar situações que ofereçam novos desafios, pois a educação transformadora inclui diálogo.

Cada vez mais a psicanálise utiliza a interpretação dos contos para a cura das neuroses ou de doenças da alma com base em Freud, para quem os contos, juntamente aos mitos e sonhos, falam uma linguagem simbólica idêntica, e em Jung, que considera os contos de fadas de fenômenos universais por se referirem a pessoas sadias e doentes, considerando o indivíduo neurótico aquele que é como os demais, apenas não consegue resolver por si os problemas devido às suas realidades internas ou externas (DIECKMANN, 1986).

Buscando a ajuda do simbólico explorado pela psicanálise, a educadora compreenderá que, como o conto, as brincadeiras se constroem através do inconsciente coletivo da humanidade e que jogos e contos ensinam a resolver problemas.

Os contos vêm sendo produzidos há vários milênios por meio do inconsciente coletivo da humanidade e além de se tornarem subsídio para resolver o problema de

peessoas mentalmente doentes ajudam a construir uma ponte entre as pessoas por meio do amor, da confiança e do relacionamento humano. O maravilhoso faz parte da vida da criança quando, a cada dia, ela descobre surpresas e novidades como se cada qual fosse um acontecimento milagroso, quando ela se sente um herói do conto, num mundo mágico. No mundo da realidade, o maravilhoso se faz presente nas novas descobertas e as bruxas e os monstros são os medos e incapacidades contra os quais é preciso lutar (DIECKMANN, 1986).

Isso é tão importante que DIECKMANN afirma:

Essas novas aquisições e criações, que se realizam freqüentemente na infância – de tal modo que se pode chamar a criança de polimorfo genial – nunca cessam por completo no decurso de uma vida que se desenvolve sadiamente. Contanto que a pessoa não se entorpeça em rotina vazia – o que, infelizmente, é ainda demasiado freqüente – acontece-nos que vivamos de quando em quando um conto de fada, e que é o ‘milagroso’ entrem nossa vida como originalidade até então desconhecida. (1986, p.16).

No jogo, no conto e no sonho expressam-se as experiências da alma comuns em todos os lugares e aceitos por todos. Vivê-los constitui uma experiência de vida particular.

O conto é um sonho onde o sonhador “é aquele teatro onde é cena, ator, ponto, diretor, autor, público e crítico” (JUNG apud DIECKMAN, 1986, p.18) existindo uma diferença entre o conto e os sonhos do dia-a-dia: nos contos só existem elementos coletivos, formas de experiência da alma, universalmente aceitáveis. Por isso, pode-se interpretá-los de acordo com a psicologia masculina ou feminina ou adaptá-la aos problemas das várias etapas da vida. É o ouvinte que vai identificar. O conto deve dizer algo ao indivíduo, tocando algo de sua profundidade e dinamizando o que não pode se expressar a não ser por meio das imagens (DIECKMAN, 1986).

O jogo também desenvolve a criatividade. A tarefa da educadora para facilitar esse desenvolvimento é dar espaço, dar permissão, sem censuras ou críticas que, se mal colocadas, bloqueiam as manifestações artísticas da criança, impedem-na de arriscar-se, de mostrar-se.

O simbolismo permaneceu quase o mesmo por séculos em que se desenvolveu a cultura humana. Desde o conto egípcio dos “Irmãos” do tempo da 19ª

dinastia em 1200 a. C. existem motivos do homem voltar ao estado anterior e da sua transformação em animal ou planta, de se encontrar com deuses ou de se encantar diante de animais que falam, não sendo, portanto, diferente dos contos. Ali estão os grandes problemas da vida e da humanidade. Mesmo que sempre fique algo de misterioso na interpretação, o conto se dirige para o problema que mais incomoda a quem ouve naquele momento, agindo no inconsciente humano (DIECKMANN, 1986).

Contos e jogos formam a brincadeira por meio da qual a criança vai além do seu comportamento cotidiano. No brinquedo a criança se transporta para um mundo só seu e se torna majestosa nele. A criação das intenções voluntárias, a formação dos planos de vida real e as motivações da vontade da criança aparecem no brinquedo, que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento, não deixando dúvidas sobre a validade dos contos.

Ainda hoje existem discussões a respeito da questão de se os contos devem continuar sendo narrados para as crianças estimulando-as a se movimentarem no entrosamento com a camada mágico-mitológica. Para responder a esta questão, DIECKMANN comenta o conto de Joãozinho e Maria, a respeito do simbólico ali presente. A bruxa é má, está relacionada com alimento para atrair as crianças ao seu poder. Representa em parte a mãe, quando esta segue impulsos mais ou menos inconsciente para manter a criança perto de si gerando neuroses infantis graves. O fator mãe pode ter sentido negativo quando ela protege exageradamente. É preciso haver uma auto-educação para que os pais não usem os filhos para satisfazerem as próprias exigências.

Há aqui uma primeira resposta: por meio das figuras dos contos, as crianças aprendem a dar suas próprias respostas ao meio ambiente e a se defenderem das forças superiores, como os adultos agem e quais as possibilidades de se relacionarem com estas forças e como podem vencê-las. Mas isso não é tudo, é preciso que ela aprenda a dar mais um passo. Há dois mundos diferentes na história de Joãozinho e Maria, o mundo real onde vivia o lenhador e a família e o mundo misterioso das bruxas. No dia-a-dia há o mundo real onde as pessoas vivem e o inconsciente que é o mundo misterioso. O indivíduo é orientado por forças espirituais com as quais nem sempre sabe lidar.

A segunda resposta está no fato de que a criança precisa aprender a conviver com os instintos e impulsos de sua natureza, afirmar o seu Eu contra essas forças que muitas vezes são superiores a ela. Para vencer, a criança pode ver nos contos, alternativas formas de imagens simbólicas da realidade (DIECKMANN, 1986).

O eu da criança firma-se na realização do jogo também, pois ela não se sente atraída por forças externas inerentes ao jogo e sim por uma força interna, pela evolução que o jogo possui. É devido a essa chama, que busca no meio exterior os jogos, que lhe possibilitam satisfazer a necessidade sentida através de seu crescimento. Assim ela continua aprendendo a conhecer os impulsos de sua natureza. No jogo, no sonho ou no conto, é o símbolo que está em questão.

Para KHÉDE:

Servindo-nos os símbolos, o discurso dos contos nos convoca ao banquete que comemora o Ser, porque rememora na palavra essa inexplicável inteligência que existe um Logos fundador. E, por saber da generosidade do símbolo, embrenhamo-nos pelas veredas da língua, mantendo (...) viva a chama do diálogo com a realidade. O símbolo desenha a face do mito. Esta agasalha a ambigüidade: é olhar revelador, tentando clarear conceitos; é pálpebra veladora adiando o real, encobrendo-lhe o conceito, fazendo-o sempre um sendo-para ser, amanhã. (1986, p. 117)

O símbolo faz parte da vida do povo cujos membros se marcam com os mesmos sinais e, pelos símbolos presentes nos contos de maravilhas e fantasia proferem “um saber de experiência e efeito” como afirmava Camões no Canto IV. (KHÉDE, 1986, p. 122-123).

Nesse contexto, dentre as práticas que enriquecem a literatura infantil, como exemplo cita-se o trabalho com o jogo Quebra-Cabeça que pode ser aplicado a áreas diferentes e com diversos objetivos. Pode-se variar a forma dos recortes, o tamanho e a figura e aplicar a todas as idades, em diferentes aspectos das áreas afetiva, cognitiva e motora. O exemplo é o seguinte.

Faixa etária: 0 a 6 anos

Aplicação escolar e clínica.

Objetivos:

- desenvolvimento da coordenação motora fina (por meio dos recortes, colagem e montagem);

- organização espacial (organização das peças no todo);
- percepção da figura-fundo (durante a montagem da figura);
- aceitação das regras (obedecendo as etapas de construção e depois do jogo);
- controle segmentar (durante a tarefa de confecção);
- controle da ansiedade (as minúcias da tarefa controlam a ansiedade);
- desenvolvimento da capacidade criadora (criando-se histórias e figuras);
- desenvolvimento de habilidades matemáticas (identificação, classificação, seqüência lógica);
- desenvolvimento da linguagem (por meio da história);
- trabalhar antecipação e estratégia (na montagem da figura)

Elementos que compõem o jogo:

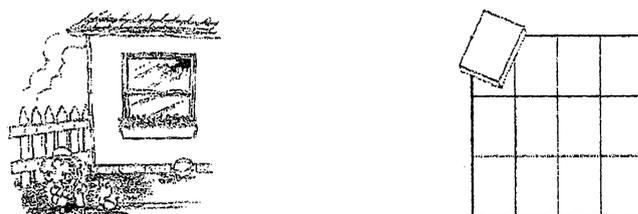
- doze caixas de fósforos vazias;
- uma figura em branco e preto de aproximadamente 15 x 20 cm;
- lápis de cor;
- giz de cera;
- tesoura;
- cola.

Estratégia

Para que haja preparação da criança ou do grupo que sensibilize para a tarefa. Para tanto, o primeiro passo é a preparação do material-sucata entre revistas, ou jornais velhos, especialmente suplementos infantis, que poderão ser selecionados, bem como das caixas de fósforo vazias. É importante qualquer gravura em preto e branco que tenha personagens como crianças ou animais (exemplo, figura 1), pois leva a uma identificação da criança, podendo surgir conteúdos emocionais com os quais é possível trabalhar clinicamente, ou em situação escolar. A professora pode, através dos conteúdos selecionados pelas crianças conhecer melhor o grupo. A busca deste material pode ser feita em grupo na sala de aula ou em outro local específico. A

atividade possibilita a interação das crianças e o entusiasmo para encontrar personagens interessantes para sua história.

FIGURA 1 – EXEMPLO DE FIGURA A SER TRABALHA NO JOGO DO QUEBRA-CABEÇA



FONTE: LOPES (2000, p. 53).

A gravura deverá ter na parte de trás um quadriculado do tamanho das caixas de fósforos.

FIGURA 2 – QUADRICULADO PARA A FIGURA 1

FONTE: LOPES (2000, p. 53).

Diante da gravura, podem ser levantadas perguntas-problemas que sugerem situações do cotidiano e de onde se podem buscar soluções:

- quem adivinha o que aconteceu? (Relação tempo-espaço);
- como o palhacinho está se sentindo? (Identificação de sentimentos);
- do que ele mais gosta? (identificação de sentimentos);
- ele fará um plano para resolver este problema, vamos ajudá-lo? (Possibilidades de resolução de problemas).

Exemplo, montar um palhaço de sucata com rolos de papel e retalho.

A professora poderá anotar as respostas e formar uma pequena história com seqüência (trabalha-se a linguagem, seqüência de fatos).

O jogo

Após a sensibilização, as crianças deverão pintar com lápis de cor ou giz de cera a cena (não são aconselhados outros tipos de pintura, pois dificilmente a criança pré-escolar conseguirá pintar sem borrar e, desta forma, será impossível a seqüência do trabalho).

A seguir, a criança recortará a figura seguindo as linhas da parte posterior e colar cada uma em uma caixa de fósforos (coordenação motora fina), e estará pronto o quebra-cabeça.

Através dessa e de atividades semelhantes, as professoras praticam a competência *Administrar a progressão das aprendizagens*, mobilizando várias competências específicas, como conceber e administrar situações problemas, através da preparação do material-sucata entre revistas ou jornais velhos e caixas de fósforo vazio, a qual favorecerá a identificação da criança. Esta identificação da criança possibilitará que a professora desenvolva outra competência específica, a observação de alunos em situações de aprendizagem, para saber como abordar a criança. A atividade proporciona também a oportunidade de estabelecer laços com a teoria, ou seja, com a literatura infantil, através da história propriamente dita e de fazer balanços periódicos de aprendizagem.

3.2.3 Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

Significa criar uma organização de trabalho e de dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima, priorizando aqueles que têm mais a aprender. Isto não quer dizer que o professor precisará dar aulas particulares para os alunos, mas organizando diferentemente o trabalho em aula, através da criação de novos espaços de formação, através de reagrupamentos, não baseando tudo na intervenção do professor, mas com tarefas autocorretivas e empregos de softwares interativos, entre outras sugestões, como realizar cantinhos com livros, brinquedos e jogos.

Profissional competente é aquele que consegue trabalhar com espírito cooperativo com as crianças. Poderá convocá-las, pedindo sua colaboração na preparação das aulas do dia seguinte, solicitando que, em pequenos grupos, ou em duplas, elas discutam que técnicas a professora poderá utilizar para dar a sua aula, ou seja, de que vamos brincar amanhã? Além de se sentirem importantes, as crianças virão para a aula com a expectativa de encontrar momentos agradáveis que elas de certa forma construíram.

De modo especial, esta competência requer que o profissional da educação infantil organize equipes que encontrem recursos para atender aos alunos com grandes dificuldades de aprendizagem, possibilitando oportunidades de integração entre as crianças em classes comuns, abrindo um novo caminho. Poderão buscar apoio nos professores especializados.

Nesse contexto, dentre as práticas, sugere-se a visita ao zoológico, a exemplo de atividade já desenvolvida na escola. Essa atividade pode ser aplicado a áreas diferentes e com diversos objetivos.

Objetivos:

- desenvolvimento da capacidade de observação (quantidade e tipo de animais, aves e vegetação);
- desenvolvimento da capacidade criadora (criando histórias relacionadas ao zoológico, dobraduras de animais);
- aceitação de regras (obedecendo a seqüência das atividades, não jogando papel no chão, não alimentando os animais);
- desenvolvimento da linguagem (por meio da conversação e atividades)
- percepção da figura e fundo (durante a organização da maquete);
- desenvolvimento de habilidades matemáticas (identificação, seqüência lógica e classificação);
- interação das crianças entre si e com as professoras (piquenique, visita, lanche em grupo, passeio de ônibus, convivência);
- administração do próprio lixo (limpeza do local utilizado, importância da reciclagem, portanto separar o lixo e a importância do meio ambiente).

Estratégia

Antes da visita, preparar as crianças através de contação de histórias sobre a vida dos animais, através de maquetes com dobraduras e um bichonário de A a Z com figuras e desenhos dos bichos feitos pelas crianças (figura 2).

FIGURA 2 – BICHONÁRIO MONTADO PELAS CRIANÇAS



A visita

Durante a visita, que deve coincidir com a alimentação dos animais (figura 3), as professoras aproveitam para falar que as pessoas não devem alimentá-los, pois eles têm seu alimento programado e que se as visitas os alimentarem eles poderão adoecer. Além disso, incentivaram à separação do lixo que não é lixo, tendo em vista a preservação ambiental.

FIGURA 3 – PASSEIO AO ZOOLOGICO E ALIMENTAÇÃO DOS ANIMAIS



Um outro momento importante é o do lanche, em que se agradece a Deus pelo alimento, pela natureza, pelos bichos e pelas pessoas que vivem nesse planeta e pode ser solicitado a todas as crianças que ajudem a tomar conta da natureza, pois elas e todas as outras pessoas fazem parte das maravilhas que o Criador fez.

Na volta, os alunos maiores podem produzir um texto coletivo e os menores um painel de dobraduras.

Através dessas atividades, as professoras podem administrar as competências específicas: heterogeneidade no âmbito de turma; ampliar a gestão de classe para um âmbito maior, fornecer apoio integrado a todos os alunos, desenvolver a interação entre os alunos e a natureza ou meio-ambiente.

3.2.4 Envolver os alunos em sua aprendizagem e trabalho

A prática da cidadania é um dos aspectos que contribui para o envolvimento do aluno em sua aprendizagem, pois, em geral, a criança pequena gosta de ajudar. Outro aspecto é a capacidade de envolver a criança em sua própria aprendizagem.

Como diz PERRENOUD (2000, p. 70), “não é necessário que o trabalho pareça uma *via crucis*. Pode-se aprender rindo, brincando, tendo prazer”, (...) mas isso não basta para todos, pois “o desejo de saber não é uniforme”, por isso as estratégias do professor podem desenvolver-se em “um duplo registro: criar, intensificar e diversificar o desejo de aprender e favorecer ou reforçar a decisão de aprender”.

Para a literatura infantil, um exemplo interessante de trabalho é o uso de instrumentos e letra improvisados pelas crianças.

A atividade sugerida a seguir, chamada Criação, pode ser aplicada a áreas diferentes e com diversos objetivos, no caso em questão, se trabalhará a cidadania como participação.

O exemplo é o seguinte.

Faixa etária: 0 a 6 anos

Aplicação escolar e clínica.

Objetivos:

- organização espacial (organização do espaço no ato de dançar);
- aceitação das regras (obedecendo as etapas de apresentação e da atenção à apresentação das demais crianças);
- expressão corporal (através da dança improvisada);
- desenvolvimento da capacidade criadora (criando o instrumento e a dança);
- desenvolvimento da linguagem (por meio das palavras da canção);
- trabalhar antecipação e estratégia (na montagem dos instrumentos e dança);
- exercitar a cidadania (os alunos fabricam instrumentos que possam ser utilizados com as outras crianças. Também o canto pode ser feito em dupla ou em pequenos grupos);
- expressão corporal (desinibição)

Elementos que compõem a atividade:

- instrumentos rítmicos construídos com material de sucata: os pais, irmãos mais velhos e as próprias crianças poderão ajudar;
- um espaço que não seja a sala de aula comum;
- vitrola ou gravador, com discos ou fitas sem letra, só com música;

Estratégia

A preparação da criança ou do grupo começa com a procura dos instrumentos que cada criança vai contribuir pedindo ajuda aos irmãos e pais.

FUGURA 4 – EXPRESSÃO DE CIDADANIA NA DANÇA



A atividade

Depois as crianças, ou individualmente, ou em duplas, ou grupos preparam-se para apresentar sua música e sua canção. Escolhem se querem apenas com os seus instrumentos ou com a ajuda de uma música sem letra. Ensaiam. Na apresentação, primeiro dizem o nome da música, depois explicam sobre o que a letra canta. Depois fazem a apresentação (figura 4).

Essa atividade possibilita à criança a vivência da cidadania através da prática da autonomia, pois ela escolhe e através da participação das atividades dos colegas, caso decidam. A apresentação individual deve ser respeitada, pois o respeito pelas opções de cada um é prática de cidadania e a carreira solo tem o mesmo valor do que a apresentação em duplas ou em grupos. A prática da cidadania se desenvolverá também pela possibilidade de expressão criadora não-verbal, por meio do ritmo e da música; do gosto pela música, pela coordenação motora e orientação espacial, pela percepção auditiva e pela expressão e prática da literatura, tão úteis à convivência social.

3.2.5 Trabalhar em equipe

PERRENOUD (2000, p.81) afirma que “trabalhar em equipe é (...) questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional”, mas é preciso escolher o momento certo para que traga vantagens. O trabalho em equipe se dá em torno de um projeto comum.

No SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001), a palestrante suíça Mme. Mônica Gather Thurler, citou a seguinte colocação de SENGER, relativa a cinco linhas de ação: “As organizações que aprendem são organizações em cujo interior diversos atores ampliam continuamente sua competência para produzir os efeitos que eles desejam, em cujo interior são favorecidas novas formas de pensamento, em cujo interior as pessoas conseguem liberar energias para a ação coletiva e aprendem de forma contínua como podem aprender melhor juntas” (SENGER apud THURLER, 2001).

O trabalho com crianças, que de certo modo será consequência dessas iniciativas, inclui a prática da atenção para ouvir a criança falar, despertar lideranças e incentivar ao conhecimento do que cada criança mais gosta de fazer, para que conheça seus talentos e os desenvolva.

Um dos modos de despertar lideranças ocorre através da prática dos contos de fada que é a efetivação da competência de trabalho do professor com a literatura

infantil e que ensina os alunos a trabalharem em equipe, uma vez que os contos, ao encerrarem lições de vida com a participação de diversos personagens, adquirem função educativa.

Uma retrospectiva histórica capacitará o professor ao desempenho dessa importante tarefa.

Embora o hábito de narrar contos de fadas possa ser tão antigo quanto a humanidade, o conto como sentido de algo maravilhoso passa a ser inventado pelo homem quando este sentiu a necessidade de colocar em lugar da realidade que o ameaçava a segurança da ficção, revelando, talvez, a descoberta de um meio de avaliar as possibilidades humanas diante dos elementos da natureza e de seus semelhantes.

Antes que as narrativas pudessem ser escritas os contos recebiam variações que dependiam das crenças, do público e do orador. Enquanto na Grécia os poemas épicos davam vida às criaturas míticas, na Idade Média os camponeses pobres se reuniam ao redor da fogueira para ouvirem histórias de reis e rainha. Estas mesmas lendas chegavam às mãos dos reis e rainhas, eram manipuladas conforme o interesse das sociedades machistas que rejeitavam as mulheres independentes (ALENCAR, 2000).

Foi no final do século XVII que se começou a utilizar o termo conto de fadas, coincidindo com as primeiras publicações dos compiladores de contos da tradição oral. Conto de fadas ou conto popular indicam narrativas em que há interferência do elemento maravilhoso, enquanto a palavra “fada”, com raiz grega, significa “o que brilha”. Juntando-se a idéia e o radical, de origem greco-latina, outras palavras surgiram como “falar, fábula, fatalidade, fado e fada” (SOUZA, 1996, p. 23).

Através do conhecimento das raízes das palavras, a educadora se apossa do sentido original das palavras que hoje se fazem presentes. O fato de entender o sentido histórico faz do professor um entusiasta pela leitura que, dessa forma, se dispõe à prática.

Existem nos dias de hoje várias discussões respectivas à origem e data do primeiro Conto de Fadas. A história dos “Dois Irmãos” teria sido escrita no Egito há 32 séculos. A Revista FÁBULA publicou em 1981 que este conto egípcio teria seu

nascimento provável entre 12 a 11 séculos a. C., colocando outros três contos mais antigos: “Os trinta filhos da rainha de Kanish, de origem hitita é datado, com base em documentos, de 14 séculos a. C., mas que, possivelmente, seja três séculos ainda mais antigo: ‘Appu e seus filhos’, também hitita é datado entre 14 (documentados) a 15 (presumíveis) séculos a. C.; e ainda ‘O príncipe predestinado’, egípcio, de 13 a 12 séculos a. C.” (FÁBULA apud SOUZA, p. 1996).

Incertezas como estas indicam que, nesse campo, não se pode concluir nada e, portanto, é preciso saber conviver com as imprecisões. Exemplo disto é que o Conto de “Cinderela” possui provavelmente 130 variantes, conforme um estudo realizado por Luis Câmara Cascudo e divulgado em 1984.

As histórias originárias do Egito, Pérsia, Arábia, Índia influenciaram a literatura medieval européia como é o caso da obra castelhana “El libro del conde Lucanor”, escrita por D. Juan Manuel, em 1335, e “O Decameron”, de Bocaccio, que originou a prosa novelesca. Alguns relatos de “El libro del conde Lucanor” são tidos como precursores de contos infantis, sendo que, alguns deles, foram recolhidos pelos irmãos Grimm, ou seja, foi “a literatura da Idade Média que influenciou o período romântico, ao qual pertenceram os irmãos Grimm” (SOUZA, 1996, p. 27).

Dois fatos decisivos marcaram a possibilidade de registro dos contos de fadas: a invenção da imprensa, em 1450, e a publicação de “Peau d’âne”(Pele de asno) de Charles Perrault, na França, em versos. Em 1697 Perrault juntou os relatos na coleção “Histórias de mamãe gansa” para o filho de Luis XIV e este foi o primeiro livro endereçado à criança.

ALENCAR (2000, p. 44) afirma que “as invenções dos tipos móveis por Gutenberg possibilitou uma maior divulgação das criações do imaginário popular. Essas obras nos alcançam hoje na forma de novelas, filmes, romances, boatos, anedotas, redações escolares, crônicas, bate-papos por computador”.

Sabendo disso, a educadora poderá conversar sobre os programas de televisão que estão ao alcance das crianças de sua creche. Ao fazê-lo, tem em sua mente as origens históricas que lhe possibilitam unir presente e passado, para com as crianças construir o futuro.

Quanto às críticas relativas às formas primitivas dos contos de Perrault, SOUZA afirma:

[...] Perrault não pertencia à nobreza e sim, à burguesia letrada em ascensão e, ao mesmo tempo que coloca moralidades conservadoras em seus contos, também os usa para polemizar a questão entre o ‘antigo’ e o ‘moderno’. O ridículo, muitas vezes caindo no grotesco (o gato de botas), e a insegurança a que ele expõe os nobres, assim como o valor que representam, nas histórias, a astúcia e outros recursos menos lícitos para se chegar ao poder, tudo isso demonstra o quanto a obra de Perrault, em certo sentido, ‘desestabiliza os valores da época’. [...] De qualquer forma, algumas virtudes são unanimemente apontadas, como a concisão da linguagem e fluência do estilo, principais responsáveis pela perenidade de suas histórias (SOUZA, 1996, p. 28).

Por sua vez os irmãos Grimm, que nasceram no final do século XVIII na Alemanha, embora tenham produzido outras obras, ficaram mais conhecidos pelas constantes edições de Contos, sendo que a primeira coletânea surgiu em 1812 a qual se destacou pela presença de elementos como a crueldade, morte, tortura e terror buscando o envolvimento do público adulto. Como teve sucesso também entre as crianças o reeditaram numa linguagem mais própria para o público infantil, em 1815, com o título “Contos da criança e do lar” que, aos poucos, se popularizou em toda a Europa.(SOUZA, 1996, p.31;35).

Hans Christian Andersen é considerado o maior escritor de contos infantis do mundo e o fundador da literatura infantil. Ele “tem algo da simpatia cordial do inglês pelos fracos e injustiçados, e algo do seu humorismo caricatural. O seu sentimentalismo mal dissimulado é o protesto de um coração sensível contra o materialismo implacável deste mundo, coração de proletário perdido entre os ricos, coração de criança perdida entre os adultos”(CARPEAUX apud ANDERSEN, 1981, p. 9-10).

Para ser competente, a educadora toma essa teoria e vai para a prática, lembrando que a história da literatura pode ser encontrada nos livros e que está retratada nos contos.

Um exemplo prático pode ser dado nas atividades referentes ao Dia do Livro, 18 de abril, dia em que nasceu José Bento Monteiro Lobato.

A atividade sugerida a seguir, chamada *As surpresas do livro*, pode ser aplicada a com diversos objetivos, no caso em questão, se trabalhará o conto de fadas de modo que as crianças ouçam e complementem a história como equipe.

O exemplo é o seguinte.

Faixa etária: 0 a 6 anos

Aplicação escolar e clínica.

Objetivos:

- aceitação das regras (obedecendo ao ouvir e ao participar);
- desenvolvimento da capacidade criadora (criando a seqüência da história);
- desenvolvimento da linguagem (por meio da montagem da história em conjunto);
- trabalhar antecipação e estratégia (na previsão do final);
- exercitar a cidadania (os alunos aprendem que a construção da cidadania ocorre considerando-se a produção que as outras pessoas já fizeram e construindo em unidade com elas);
- expressão corporal (desinibição ao participar).

Elementos que compõem a atividade:

- livros;
- um espaço que não seja a sala de aula comum, com a brinquedoteca;
- almofadas;

Estratégia

A preparação da criança ou do grupo começa com escolha do livro que seja novidade para as crianças, que tenha histórias com ruído e que os animais falem.

A atividade

As crianças podem ser levadas para um local fora da sala de aula, ao ar livre. Todos se sentam no chão, ficando bem à vontade. Então a professora anuncia que vai

contar a história, que é diferente, bonita, mostrando a capa, os personagens dizendo o nome do autor. E avisa que no final eles, em equipe, estarão construindo outra história.

Durante a leitura, no momento de conflito de algum personagem aproveita para perguntar às crianças: o que acontecerá agora? E ouve-se a opinião dos alunos.

Nesse momento, eles podem expressar suas observações

Depois de contar a história, a professora avisa que chegou a vez das crianças prepararem, em equipe, sua própria história e que elas terão à disposição fantasias e os materiais necessários para construir o cenário.

Elas mesmas podem escolher suas fantasias, mas sem decorar textos, criando seus diálogos. Ao assumirem o papel das personagens da história que eles mesmos estão construindo, as crianças se manifestaram por meio da fala, dos movimentos e dos sons, encontrando um novo modo de gostar de histórias e de trabalhar em equipe. Isto contribui para seu desenvolvimento pessoal e integração em grupo, características importantes para a convivência social.

3.2.6 Participar da administração da escola

As crianças pequenas podem participar da administração da escola, começando pela administração de sua classe, através de cuidados para não desperdiçar água, luz, etc. Elas aprenderão a negociar alguns tipos de regras combinadas e aprenderão a fazer suas próprias reivindicações.

O espírito de administração escolar não deve ficar apenas entre as paredes da escola, mas se estender à comunidade educativa, que inclui também a comunidade fora da escola que vive problemas e que as crianças, aos poucos, aprenderão como solucionar. Para tanto, levar as crianças para conhecer o bairro da cidade, o supermercado. Ou seja, os professores poderão: combinar regras com as crianças; negociar com elas seus pedidos dentro das regras da instituição; convocar pais para reunião; reivindicar encontros pedagógicos; posicionar-se sobre melhorias a serem feitas.

Através da participação, a criança exercitará o direito de ser humano e se educa para a cidadania pela prática. O professor vivenciará sua cidadania na partilha de seu próprio “poder”, como professor, delegando-o e partilhando-o com os alunos da educação infantil.

O profissional da educação estará agindo de modo competente, se souber, por exemplo, utilizar com as crianças a brinquedoteca da creche.

Nessa brinquedoteca, há um painel que muda todo mês. Se a criança vai trabalhar o tema *Planeta*, as crianças montam um painel sobre esse tema, com presença de figuras e livros, sendo um local bastante aconchegante, pois vão escolher os livros e ler. Outras vezes, as professoras já trazem a atividade pronta através de leitura pré-escolhida, alternando com recortes para o painel. No final, as crianças aprendem a limpar o local e a recolher o lixo.

Por meio de atividades como essa, as professoras estão organizando e fazendo evoluir, no âmbito da turma a participação dos alunos.

3.2.7 Informar e envolver os responsáveis pelas crianças durante as reuniões

Os conceitos teóricos a seguir são importantes para que os responsáveis pelas crianças entendam o valor da literatura infantil na educação da criança. Podem constituir os elementos de palestras para os pais.

No Brasil, a história da literatura infantil se desenvolveu no início da tradição popular formando-se em grande parte pelas traduções de Grimm, Perrault e Andersen entre outros. Os primeiros livros de histórias que existiam até então tinham a função de ensinar algo, não de entreter, como aconteceu com as fábulas de La Fontaine. No século XVI surgiu o primeiro livro ilustrado para crianças, “O mundo das coisas sensíveis ilustrado”, de cunho didático e, no século seguinte surgiu o “Émile” de Jean-Jacques Rousseau e, depois dele, a “Obra elementar” do alemão Basedow com uma média de cem ilustrações visando ensinar a criança a ler. (SOUZA, 1996, p. 36-37).

Já no século XIX, a literatura infantil eclodiu com a coleção de Andersen, “na Dinamarca: as histórias da bruxa ‘Baba-Yága’, na Rússia e povos eslavos; os contos de Grimm, na Alemanha: ‘Alice no País das Maravilhas’ e ‘Alice Através do Espelho’, de Lewis Carroll, na Inglaterra; as histórias da Condessa de Ségur, na França; e as do Cônego Schmid, assim como a série ‘Juca e Chico’, de Wilhelm Busch, também alemãs.” (SOUZA, 1996, p. 38).

Como se observa, a partir da atenção dada à criança, vai se desenvolvendo a literatura infantil. Misturam-se ensino e entretenimento e, com o tempo, juntam-se ética, estética e formação.

Esse dinamismo na produção de livros infantis levando em seu interior o joio e o trigo chegou ao século XX trazendo um cuidado ainda mais especial para com a criança, além de tê-la no centro das atenções. Como exemplo estão as “Aventuras Maravilhosas de Nils Holgerson”, publicadas a partir de 1906 na Suécia, escritas por Selma Lagerlof que lhe mereceu o Prêmio Nobel da Literatura. (SOUZA, 1996, p. 38).

No Brasil era limitada a leitura, antes da transformação da Colônia em Império, ficando para a classe mais letrada. Com a vinda de D. João VI, o ensino teve grande impulso juntamente ao crescimento do número de escolas com o aumento do número de livros. Surgiu “O tico-tico”, no Rio de Janeiro, em 1905. O livro infantil começou aqui no fim do século passado, por meio de traduções de Carlos Jansen “Contos seletos das mil e uma noites” (1822), “Robinson Crusoe”(1885), “Viagens de Gulliver” (1888). Teve também a colaboração de Figueiredo Pimental com coleções com a presença de Grimm, Perrault e Andersen: “Contos da Carochinha”(1894), “Histórias da Avozinha”(1896) e “Histórias da baratinha (1896), entre outros. (SOUZA, 1996, p. 42-44).

Em 1921 Monteiro Lobato divulgou “Narizinho arrebitado” revolucionando o contexto da literatura infantil por seu posicionamento crítico, iniciativa que foi confirmada pela Semana da Arte Moderna de São Paulo, em 1922. O “Sítio do picapau-amarelo” funcionaria como uma metáfora da visão que tinha a respeito do Brasil. (SOUZA, 1996, p. 46-47).

É interessante destacar que, no passado, a leitura e a oportunidade de ouvir histórias infantis não eram possibilitadas às classes socialmente marginalizadas. Na creche, procura-se fazer com que todas as crianças se sintam incluídas no movimento da leitura e na construção do seu próprio conhecimento, devendo-se esse fato a Monteiro Lobato.

De acordo com SOUZA:

Monteiro Lobato ocupa, [...]um capítulo à parte, por uma outra razão, além das mais notórias. Como todos os pioneiros da literatura, em todas as latitudes e em todos os tempos, e acima de tudo, como gênio criador que inegavelmente foi, ele não ignorou o valor das raízes humanas, nem desprezou as virtudes do sonho. Pelo contrário, deixou que as primeiras fornecessem a seiva para seus temas e embrulhou-os com o papel colorido do faz-de-conta. Mas o presente que deu à criança não foi uma aula de cultura geral. Nem uma utopia. Antes, forneceu-lhe a ficção, como instrumento de reflexão crítica da realidade. (SOUZA, 1996, p. 47).

Além de Monteiro Lobato outros participaram, pelo caminho alternativo do folclore, como José Lins do Rego, com “Histórias da velha Totônia” (1936) e Lúcio Cardoso, com “Histórias da lagoa grande”(1939). Na literatura nordestina, Luis Jardim, com “O boi aruá”(1940), Graciliano Ramos, com “Alexandre” e “Outros heróis”. Na Amazônia destacaram-se pelo bom aproveitamento do material folclórico: Raimundo Moraes, com “Histórias silvestres do tempo em que animais e vegetais falavam na Amazônia” e, mais atualmente, Francisco Marins, com “Expedição aos martírios” e Jerônimo Monteiro, tendo entre seus títulos, “A cidade perdida”. (SOUZA, 1996, p.48-49).

Folclore e lenda caminham juntos. Assim possibilitam às crianças de uma determinada região informar-se sobre contos e expressões típicas de outras regiões, além de conhecer mitos, crenças e costumes de outros países, como Portugal, e de outros povos, como os Índios.

Conforme SOUZA, no primeiro século de colonização os contos populares contavam com presença marcadamente portuguesa que tinha procedência da Ásia e África com influência negra e indígena. A primeira edição do livro “Histórias de proveito e exemplo” do português Fernandes Trancoso, chegou ao Brasil em 1575 que se repetiu em mais 14 edições até o final do século XVIII. O português trouxe

para o Brasil elementos árabes, negros, castelhanos e galegos. “O português deu-nos todos os mitos cristãos, de que são vestígios as almas penadas, as procissões de fantasmas, as casas mal-assombradas e outras presenças sobrenaturais em nossas histórias [...] A contribuição do colonizador também predomina nos gêneros das fábulas, das facécias, dos contos de fadas” (SOUZA, 1996, p. 53-54).

Embora não se admitisse que o elemento indígena tivesse influenciado os primeiros tempos do contato português, a língua tupi (*nheengatu*) foi o idioma mais importante na colônia até o início do século XVIII, tendo sido até 1755 o meio de comunicação mais utilizado no país. Muito do acervo de lendas e fábulas veio por meio do mameluco e dos padres e catequistas. Os mitos, que fizeram parte da contribuição dos indígenas, chegaram por meio dos missionários. Para os negros, na segunda metade do século XVI restava a submissão, mas traziam consigo da região do golfo da Guiné de onde procedeu a grande maioria, elementos como organização social e tradições orientais e européias. Lá, contar histórias era uma profissão. Existia o criador (“akpalô”) dos contos (“alô”) e o narrador das crônicas (“arokin”). Eles trouxeram as histórias de animais que falam, comportam-se e pensam como as pessoas. A tradição oral se deu através do mestiço - caboclos e mulatos, por meio de adaptações ao seu modo de ver (SOUZA, 1996, p. 54-57).

Inclusive, existem movimentos de retorno à aprendizagem da língua tupi, por envolver as raízes de um povo. A valorização dessa língua para os descendentes traz de volta sua história, um melhor entendimento de seu presente e dos costumes de seus antepassados, lembrando que histórias universais são sempre respeitadas.

Para CASCUDO (apud SOUZA, 1996 : 58), “as estórias mais populares no Brasil não são as mais regionais ou julgadamente nascidas no país, mas aquelas de caráter universal, antigas, seculares, espalhadas por quase toda a superfície da terra.

Segundo SOUZA(1996), o século XVIII, em Minas Gerais, significou uma etapa importante na evolução de uma região chamada Arraial do Tijuco, a futura cidade de Diamantina. A história e a lenda da fundação da cidade foram contados por Joaquim Felício dos Santos. Enquanto a história localiza o povoado da futura cidade, a lenda indígena se conclui com a revelação da existência do diamante que foi responsável por momentos de prosperidade revelou também um período de

Regimento Diamantino assinado por João VI e quando a Coroa Portuguesa levou 1.319.192 quilates de diamantes.

A arte de contar histórias exige pesquisa para que sua atividade esteja vinculada a todo um contexto que lhe deu origem e adquire sentido social.

Existem várias formas de ver o conto e suas variáveis em outras épocas, dependendo da formação do pesquisador. Pode ser por meio da linguagem arquetipa, na abordagem psicanalítica, por meio de metáforas e comparações com a natureza, representando os mitos antigos e cultos primitivos, das perspectivas mais realistas como as análises históricas, ou objetivas, com análises morfológicas. Seja qual for a abordagem traz enriquecimentos para o campo educativo (SOUZA, 1996).

Essa teoria, ao ser trabalhada com os responsáveis pelas crianças, dará condições de modificar sua rotina conforme a atividade sugerida a partir das competências indicadas por Perrenoud, tendo sempre presente que pais e educadores devem ter os mesmos objetivos educacionais.

Segundo PERRENOUD(2000), a partir do momento em que o sistema de ensino foi unificado, no final do século XIX ou início do século XX, todas as crianças passaram para a escola, em princípio a mesma para todos. A escolaridade obrigatória tornou-se máquina de privar os responsáveis pelas crianças de seu poder educativo, para se moldarem ao modelo de bons trabalhadores e bons consumidores. A criança deixou de pertencer à família, pois a lei que estabelece a escolaridade obrigatória faz que com os pais cedam uma parte da educação dos filhos à escola, entregando-os a partir dos seis anos.

Hoje os responsáveis pelas crianças têm pouca voz ativa na escola e o diálogo é difícil de ser assumido na prática e, em geral, não é vivenciado com satisfação por todos os professores, pois se julgam os únicos profissionais com autoridade para ensinar. De sua parte, os pais têm poucos filhos na sociedade atual e a estes dedicam toda a atenção, mas ser pais de alunos continua sendo uma aprendizagem. Considerando esses aspectos, entende-se que o diálogo com os pais é uma questão de identidade e de divisão de tarefas com a família.

Na creche, informar e envolver os pais, como ensina Perrenoud, pode estar exemplificado na seguinte iniciativa.

Os responsáveis são convocados para uma reunião, com o objetivo de contribuir com sua informação e envolvê-los na educação da criança, através da reflexão sobre a influência da mídia e os programas infantis na vida da criança. Os programas que as crianças assistem tem grande influência na construção de seus conceitos.

Os responsáveis são orientados a preferirem programas com autores brasileiros como o “Sítio do pica-pau amarelo”, de Monteiro Lobato, em nova versão e com personagens mais modernos. Além disso, é enfatizada a importância de que os responsáveis contem histórias para seus filhos em casa, buscando a vivência do diálogo e maior proximidade entre pais e filhos.

São sugeridas atividades que fortalecem o vínculo familiar, como os programas domésticos que reúnem a família para atividades comuns: cuidar do jardim, arrumar os armários, ir para a cozinha para preparar um gostoso lanche.

São indicadas também brincadeiras a serem realizadas pelos responsáveis com as crianças, pois o ato de brincar envolve aspectos importantes da personalidade infantil. A atividade desperta diversas emoções que ajudam no desenvolvimento físico, emocional, social, afetivo e intelectual da criança.

Dessa forma, ao receber um reforço no estreitamento do vínculo familiar, através do diálogo, contação de histórias e atividades familiares, juntamente à seleção dos programas da mídia, a criança se sente melhor e, em consequência, menos agressiva.

Ser competente, no desenvolvimento do trabalho da literatura infantil, envolvendo os responsáveis pelas crianças, é trabalhar permanentemente em parceria, lembrando que as competências se apóiam em conhecimentos e que, os professores e os responsáveis pelas crianças, procuram juntos alternativas para diminuir as contradições sociais, procurando uma caminhada conjunta.

3.2.8 Utilizar novas tecnologias e ter o cuidado de que tenham significado para as crianças

As crianças muitas vezes entendem mais de tecnologia do que os professores. Nas creches que acolhem crianças cujos pais são desprovidos de recursos materiais, isso é mais difícil acontecer. Nesse caso é preciso que o profissional da educação infantil desenvolva a competência de administrar o desenvolvimento de algumas novas tecnologias, de modo especial utilizar editores de textos e as ferramentas multimídia, jornais, vídeos. Mas não deve esquecer da atividade de contar histórias, de incentivar as crianças a contarem as suas histórias, de falarem de si, pois, como afirma PERRENOUD, “formar para novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura, a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação” (PERRENOUD, 2000, p.128). O profissional da educação infantil terá desenvolvido a competência do uso de tecnologias se souber utilizar as novas ferramentas em concordância com as antigas, pois tudo o que está à disposição da educação deve se tornar instrumento para engrandecê-la e complementá-la.

O mesmo se diga dos jogos. Os jogos eletrônicos não substituem os outros jogos. Portanto, com as crianças, se a escola já tiver uma brinquedoteca, a professora poderá comparar os vários brinquedos que estão disponíveis no mercado, desde os eletrônicos, de plástico, os de pano e a sucata. Através dessa comparação, poderá discutir com as crianças sobre as desigualdades sociais. É importante que as crianças aprendam a construir brinquedos de pano e a desenvolver atividades de construção de brinquedos de lixo reciclável, para dinamizar sua capacidade criadora. Os brinquedos, depois de construídos podem ser dados a um colega de presente, a um amigo. Outra atividade, dependendo da situação, poderá envolver as crianças na coleta de brinquedos para dar a alguém que ainda não o tenha. A maioria das crianças

pertencem a famílias de poucos recursos financeiros e esse trabalho pode ser realizado, visando seu despertar para a solidariedade.

É importante lembrar dois pontos. Primeiramente que os professores devem considerar os elementos das novas tecnologias como ferramentas e não fins em si mesmos. Em segundo lugar que os novos instrumentos de ensino não precisam desmerecer outros instrumentos do passado. Tanto se pode utilizar um vídeo, como se pode utilizar um flanelógrafo, um álbum seriado, pois todos os instrumentos são meios para que se realize boas aulas e auxiliem a aprendizagem.

A contação de histórias, por exemplo, é uma atividade muito importante na literatura infantil, pois quando as histórias são bem escolhidas e preparadas, despertam processos mentais que conduzirão à formação de conceitos capazes de nortear o desenvolvimento em valores éticos e orientados para a formação da auto-estima e a contribuição social (DOHNE, 2000), não importa a tecnologia, ela sempre será bem-vinda para as crianças.

Esse ato que parece fácil exige do contador um interesse real, “o respeito aos limites, às emoções e aos valores dessa criança. É preciso ainda estar disposto a ouvir atentamente. No entanto, há um obstáculo que pode tornar-se intransponível para alguns: é preciso voltar a ser criança”(DOHNE, 2000, p. 11).

As histórias são bastante úteis para trabalhar o caráter, o raciocínio, a imaginação, a criatividade, o senso crítico e a disciplina. Servem também para que se transmitam valores universais que regem a conduta humana, como a alegria, o amor, a partilha, a confiabilidade, a cooperação, a coragem, a cortesia e outros, como: disciplina, honestidade, igualdade, justiça, lealdade, limpeza, misericórdia, paciência, paz, respeito, responsabilidade, solicitude e tolerância (DOHNE, 2000)

Mais do que preocupações em ter altas tecnologias para ser eficientes, a palavra de ordem é soltar a imaginação e utilizar as técnicas disponíveis naquela escola, para aquelas crianças, naquele momento, lembrando que “a função atual da escola é ser um espaço aprendente” (THURLER, apud SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001), no qual a maior preocupação não é acumular saberes, mas que a criança os use. A criança só interioriza o que o

profissional ensina se estiver, de alguma forma ligada ao conteúdo por um desafio, uma motivação.

3.2.9 Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão

A professora atual precisa ter a capacidade de enfrentar seus dilemas éticos, ou seja: se estiver sentindo que está sendo instrumento da classe dominante sendo apenas executora do que já vem pronto, ela precisa assumir uma posição política, pois não existe neutralidade na prática pedagógica. A passividade é uma postura diante do que lhe é imposto. É dessa forma que a educadora estará vivendo sua cidadania e estará possibilitando que seus alunos a vivam também. Desse modo estará prevenindo a violência dentro e fora da escola.

Como se indicou acima, através da contação de histórias, poderão ser oferecidos às crianças momentos de reflexão ética, a respeito da discriminação racial e dos conflitos que existem em âmbito internacional e nacional. Desse modo, a professora estará desenvolvendo sua competência de enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e ampliar o horizonte das crianças para além do já conhecido.

3. 2.10 Administrar sua própria formação contínua

As competências anteriores só serão possíveis se a educadora de Educação Infantil souber administrar sua própria formação contínua, ou seja, se ela souber explicitar as próprias práticas, através da reflexão, da aprendizagem metódica e da lucidez profissional que permite captar quanto se consegue progredir pelos meios que a situação oferece na prática. Ela saberá acolher a formação dos colegas e ser agente da própria formação, buscando desenvolver competências novas que, além de aperfeiçoar sua prática, torne-se eficaz na participação solidária das competências de outras professoras.

Mas, como superar os problemas relacionados aos maus salários, falta de tempo e falta de vontade política para investir na formação das educadoras?

A solução a este problema pode ocorrer por meio da divisão dos custos dos cursos, ou seja, a professora paga 50% e a instituição, através de doações por parte dos colaboradores da casa, os outros 50%.

Procura-se também fazer parceria com a comunidade, com entidades afins para conseguir a realização de cursos que contribuam com a formação das professoras; dar oportunidades para que as professoras saiam da creche para estes cursos; promover encontros; investir na aquisição de novos livros; discutir a prática e o material pedagógicos; manter as reuniões anuais das creches comunitárias para discussão e atualização dos conteúdos e enriquecimento através da presença de um profissional que contribui através de palestra troca de experiências e estudo em grupo.

Cada uma das competências tratadas sintetiza o domínio teórico do saber e a capacidade de dominar uma situação por inteiro, o que pode ser realizado por meio do diálogo, do incentivo aos desafios, da construção de espaços agradáveis, da administração de situações e da troca de informações com as crianças. A participação na prática da cidadania começa na creche, através do fazer fazendo e do viver vivendo, despertando assim a criança para que desenvolva suas próprias competências.

A partir dessa visão alternativa de conceber o trabalho de literatura na educação infantil da creche, pode-se contribuir para o debate do que significa um ofício novo de educar e que fala a linguagem das competências para alunos e professores, debate esse que, por ser dinâmico, nunca termina, assim como nunca termina a responsabilidade da autoformação resultante da prática reflexiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho trouxe alegrias e sofrimentos. Alegrias, porque as oportunidades de aprendizagem nas constatações da realidade foram imensas. Sofrimento, porque se observa que a abordagem da literatura infantil na formação das educadoras é dificultada pelos princípios neoliberais que não priorizam o social, mas o mercado.

Ha muito por fazer na área da educação infantil:

- o trabalho deve ser a longo prazo;
- deve-se priorizar o cumprimento das exigências legais;
- dar condições de qualificação profissional;
- melhoria dos equipamentos;
- aumento dos convênios e novas parcerias para melhoria do financeiro.

E existem os pontos positivos do que já vem se realizando:

- trabalho voluntário: por exemplo, a creche em que atuamos tem toda diretoria composta por voluntários;
- ONG's e iniciativa privada viabilizando a realização de projetos e parceria junto às creches, exemplos: Fundação Ayrton Senna, Projeto Escola e Pró-Vita e outros
- a diferença entre creche comunitária e oficial. A oficial com maior número de funcionários na Instituição, mas muitos em licença ou cedidos para outras unidades ou repartições. As comunitárias, com menor número de funcionários, mais atuantes e assíduos.

É urgente:

- maior número de cursos e assessoramentos para educadores para atualização, discussão e troca de experiências;
- educador leitor, aluno com maior interesse por livros.

É importante promover:

- maior entrosamento entre a comunidade/escola/família para melhores resultados com os alunos e trabalhos de prevenção.

É necessário que:

- a literatura passe para disciplina com mais destaque e obrigatoriedade nos cursos de formação do professor e educador;
- maior divulgação da necessidade de locais públicos para contação de história, leitura de poesias, exemplo: Bosque do Alemão, em Curitiba, onde é preciso agendar um ano antes para conseguir levar as crianças da creche;
- criação de outros lugares que possibilitem a expressão oral e escrita.

Sugestões:

- como já temos na Rede Municipal o ônibus da Cárie Zero e a Linha do Lazer, criar o ônibus da História, do Conto de Fadas, do Baú da Fantasia, do Fantoche e da Brinquedoteca na faixa etária de dois a seis anos. Assim vai incentivar o gosto pela leitura, a viagem ao imaginário, a fantasia que se descreveu no presente trabalho.

Segundo Perrenoud, é preciso repensar nossa prática pedagógica. Realmente, a escola deve ser um espaço aprendente com conhecimentos que tenham significado, que a criança saiba usá-los e consiga desempenhar-se bem diante de situações problemas com autonomia para refletir e tornar-se um cidadão capaz e feliz e a literatura infantil é um meio para este fim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, Marcelo. Quem quiser que conte outra. **Educação**, ano 26, n. 228, p. 41-48, abr. 2000.
- ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Et al (Orgs.) **Educação infantil: muitos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **O trabalho docente na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.
- ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Andersen**. Tradução de Guttorm Hanssen. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referência Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHINEN, Allan B. **...E foram felizes para sempre: contos de fadas para adultos**. Tradução de Cecília Casas. São Paulo : Cultrix, 1989.
- CUNHA, S. R. V. da. **Cor, som e movimento**. ???
- DIECKMANN, Hans. **Contos de fada vividos**. Tradução de Elisabeth C. M. Jansen. São Paulo : Paulinas, 1986.
- DOHNE, V. **Arte de contar histórias**: S. 1., 2000.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; gugliano, Alfredo Alejandro. **Fragmentos da globalização: uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FÓRUM PARANAENSE. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Curitiba: APP-Sindicato, 1997.
- GENTILE, Paola; BENCINI, R. Para aprender (e desenvolver) competências. **Nova Escola**, p. 12-17, set. 2001.
- KHÉDE, Sonia Salomão (Org.). **Literatura infanto juvenil: um gênero polêmico**. 2 ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1986.
- LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, R. J.: Vozes, 1994.
- MARANHÃO, Magno de Aguiar. Educação infantil. Curitiba, **Gazeta do Povo**, 30 abr. 2000.

- MARTINS, Georgina da Costa. Apesar de tanta barbaridade. **Educação**, ano 26, n. 228, p. 41-48, abr. 2000.
- MENEZES, L. C. **Professores: formação e profissão**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996.
- MORIN, E. **Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur**. Paris, Seuil, 2000.
- NOVA ESCOLA. Philippe Perrenoud: **Construindo competências**, p. 19-21, set. 2001.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. *Fondements de l'éducation scolaire: enjeux de socialisation et de formation*, In: Gohier, C. et LAURIN, S (Dir.). **Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir**, Montréal, Logiques, 2001.
- _____. **La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception, Contribution à la réflexion sur les programmes**, Pédagogie collégiale (Québec), v. 11, n. 3, mai, vol. 11, n. 4, p. 16-22, 1998.
- _____. La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences, in **revue des sciences de l'éducation** (Montréal), v. xxiv, n. 3, p. 487-514, 1998.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (SEF); MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Referenciais para formação de professores. Brasília, 1999.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PREFEITURA DA CIDADE DE CURITIBA; SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Pré-escolar: caderno de subsídios**. Curitiba, 2000.
- RÖSING, Tânia M. K. **A formação do professor e a questão da leitura**. Passo Fundo: Ediupf, 1996.
- SCHILLING, Voltaire. **As grandes correntes do pensamento: da Grécia Antiga ao Neoliberalismo**. Porto Alegre: AGE, 1998.
- PERRENOUD, F. **Seminário Internacional de Educação**. Curitiba, 2001.
- SMOLKA, Ana Luiz B. apud MARTINS, Aracy Alves. Literatura infantil e textualidade. **Intermédio**, v. II, Ano I, p.26, maio/96.

SOUZA, Angela Leite de. **Contos de fada: Grimm e a literatura oral no Brasil.**
Belo Horizonte : Lê, 1996.

WARNER, Marina. **Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores.**
Tradução de Thelma Médice Nóbrega. São Paulo : Companhia das Letras,
1999.

ZARIFIAN, Philippe et al. **Cadernos de encargos da organização qualificante e flexível.** São Paulo, 1992.

ANEXOS

ANEXO 1 – CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR.....	62
ANEXO 2 – CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO UNICENP.....	64
ANEXO 3 - CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA PUCPR.....	66
ANEXO 4 – CURRÍCULO DA UNIVESIDADE FEDERAL DE PONTA GROSSA.....	68
ANEXO 5 – PROJETO DE LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE EDUCADORES.....	70
ANEXO 6 – PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	77
ANEXO 7 – RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO CURSO DE LITERATURA INFANTIL DE 9 DE MAIO DE 2001.....	79

ANEXO 1

ANEXO 2

1ª Série

Evolução do Pensamento Filosófico Educacional
Sociologia Geral
Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação História da Educação
Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa
Psicologia da Educação I
FTP e Metodológicos da Educação Infantil
Antropologia Cultural
Disciplina Optativa

2ª Série

Sociologia da Educação
Psicologia da Educação II
Evolução do Pensamento Filosófico Brasileiro
Didática
Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
História do Pensamento Pedagógico Brasileiro
Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

3ª Série

Metodologia do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos
Estrutura e Funcionamento do Ensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental
Planejamento e Política Educacional
Organização do Trabalho Pedagógico Escolar
Avaliação Educacional
Educação e Trabalho
Gestão Organizacional e Desenvolvimento de R.H.
Prática Pedagógica na Docência do Ensino Médio, na Organização Escrita e Monografia

4ª Série

Organização do Trabalho Pedagógico Extra-Escolar
Escola e Currículo
Gestão Educacional
Educação, Comunicação e Tecnologia
Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos
Economia da Educação
Monografia
Prática Pedagógica na Organização Extra-Escolar

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: **3200** horas

O curso de Pedagogia é o espaço institucional voltado para formação de profissionais da Educação. Busca, incessantemente, nas chamadas Ciências da Educação, articular conhecimentos, métodos e processos que possibilitem sempre uma nova, melhor e mais completa interação/integração dos homens no mundo do trabalho, tendo como eixo o reconhecimento da Educação como direito universal.

Com base nas disciplinas Sociologia, Filosofia, História, Psicologia, Antropologia e Economia, que se constituem nos fundamentos da educação, vinculadas àquelas que se configuram nas metodologias e práticas de ensino, o Curso proporciona ao profissional da educação os conhecimentos (formação) teórico-metodológicos necessários para organizar e desenvolver processos de ensino-aprendizagem, no âmbito dos sistemas de ensino, de entidades escolares e extra-escolares. Acrescentam-se ainda, à formação do Pedagogo, conteúdos próprios das áreas de: Gestão e Organização da Educação, Política e Planejamento Educacional, Educação e Trabalho, Escola e Currículo, e Novas Tecnologias.

O Pedagogo formado pelo Centro Universitário Positivo estará apto, legalmente, para desenvolver suas atividades nos seguintes campos da Pedagogia:

Magistério:

- da Educação Infantil;
- das Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
- das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Pós-Médio.

Na Função de Pedagogo Escolar e Extra-Escolar:

- na gestão e organização do trabalho pedagógico na escola;
- na gestão e organização de programas de educação de jovens e adultos;
- na organização e coordenação de creches;
- na elaboração de projetos educacionais;
- na produção de materiais didáticos, com recursos da multimídia;
- na organização e coordenação de atividades culturais e recreativas;
- seleção, treinamento e qualificação de pessoal.

Como é o curso

O curso de Pedagogia do UnicenP atende as Diretrizes Curriculares / MEC, com carga horária de 3200 horas, assim distribuídas:

- 2680 realizadas em sala de aula, ou laboratórios com presença obrigatória;
- 480 utilizadas em Estágio e Monografia de Final de Curso; e
- 40 horas ofertadas em disciplinas optativas.

Objetivo

O curso de Pedagogia do UnicenP tem por finalidade formar profissionais com conhecimentos teóricos, competência técnica e visão política, capacitados para atuar na docência e na gestão, bem como na organização, no planejamento e na avaliação do trabalho pedagógico em espaços escolares e extra-escolares.

Projetos e estrutura física

As Práticas Pedagógicas são desenvolvidas integradas com o Projeto de Monografia de Final de Curso e geram ações de intervenção na realidade.

Carga Horária Total das práticas: 480 horas realizadas em horário de funcionamento do Curso.

Local de Realização da Prática de Docência: Escolas da Rede Pública e Privada da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, inclusive Escolas do próprio Grupo Positivo.

As Práticas Pedagógicas na Gestão e Organização Escolar e Extra-Escolar são realizadas em instituições de Educação Básica, em empresas e entidades que desenvolvam programas educativos.

As atividades acadêmicas do curso concentram-se no Câmpus do UnicenP, são desenvolvidas em salas de aula funcionais, com estética singular, cadeiras estofadas e mesas ajustáveis às características de cada aluno. Todo espaço físico é circundado por grande área verde que propicia amplo contato com a natureza.

ANEXO 3

O Curso

O sistema educativo tem por finalidade a ação formativa dos indivíduos requerida pela sociedade em que estão inseridos. Uma formação com qualidade e competitividade, para o exercício da cidadania. Esta formação se concretiza mediante condições dadas ao indivíduo, para que o mesmo participe e tenha acesso aos bens e serviços, necessários a uma vida de qualidade. O curso de Pedagogia da PUCPR, se preparou para dar condições e responder às exigências da sociedade do século XXI, uma sociedade do conhecimento, da informação e da educação.

Direção do Curso

- Diretora dos Cursos da Área de Educação
Maria Amélia Sabbag Zainko - Doutora em Educação
- Coordenadora técnico-pedagógica do Curso de Pedagogia
Ana Maria Eyng - Mestre em Educação (doutorando)

8.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	C
Estratégias Interdisciplinares de Intervenção Baseadas em Diferentes Âmbitos e Especialidades (Empresa, Hospitais e na Ação Comunitária)	6	0	0
Intervenção Psicopedagógica no Contexto Escolar, Clínico e Comunitário	4	0	0
Ética	2	0	0
Pesquisa da Prática Pedagógica (Estudo Independente, Trabalho de Conclusão de Curso, Relatório do Trabalho de Conclusão de Curso)	2	0	0
Estágio	1	-	-
Projeto Comunitário	1	-	-
TOTAL	14	0	0

**TOTAL GERAL: 3.204 HORAS
131 CRÉDITOS**

CURSO DE PEDAGOGIA

PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM

A1

1.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	TOTAL
Fundamentos Históricos, Sociológicos e Psicológicos dos Paradigmas Educacionais	6	0	6	108
Fundamentos Filosóficos e Didáticos dos Paradigmas Educacionais	2	0	2	36
Processo do Conhecer	2	0	2	36
Sistema Educacional Brasileiro	4	0	4	72
Linhas de Pesquisa Educacional e Instrumentos Tecnológicos Aplicados à Pesquisa em Educação	2	2	3	72
Pesquisa de Prática Pedagógica (Estudo Independente, Trabalho de Conclusão de Curso)	-	-	-	54
TOTAL	16	2	17	378

2.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Fundamentos Históricos, Sociológicos e Psicológicos dos Paradigmas Educacionais Contemporâneos	6	0	6	198
Fundamentos Antropo-filosóficos e Didáticos dos Paradigmas Educacionais Contemporâneos	2	0	2	36
Organização e Gestão do Primeiro Pedagogio	2	0	2	36
Linhas de Pesquisa Educacional e Instrumentos Tecnológicos Aplicados à Pesquisa em Educação	4	0	4	72
Pesquisa da Prática Pedagógica (Estudo Independente, Trabalho de Conclusão de Curso)	2	2	3	72
TOTAL	16	2	17	396

3.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Processos Bio-Psicológicos da Aprendizagem	4	0	4	72
Aspectos Filosóficos e Processos Didáticos de Aprendizagem	4	0	4	72
Gestão Integrada do Processo Pedagógico	4	0	6	108
Paradigmas e Gestão Contemporâneos de Metodologias Inovadoras	2	1	3	72
Pesquisa da Prática Pedagógica (Estudo Independente, Trabalho de Conclusão de Curso)	-	-	-	72
TOTAL	16	1	17	396

5.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Metodologias de Intervenções Docentes na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	6	0	6	198
A Formação Continuada em Contextos Escolares e Comunitários	2	0	2	36
Planejamento e Avaliação Institucional	2	0	2	36
Pesquisa da Prática Pedagógica (Estudo Independente, Trabalho de Conclusão de Curso)	4	0	4	72
TOTAL	16	0	12	396

6.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Estratégias Interdisciplinares de Intervenção Docente na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	6	0	6	198
A Formação Continuada em Contextos Escolares	2	0	2	36
Planejamento e Avaliação de Programas de Aprendizagem	2	0	2	36
Pesquisa da Prática Pedagógica (Estudo Independente, Trabalho de Conclusão de Curso)	4	0	4	72
TOTAL	16	0	12	396

7.º PERÍODO

Programas de Aprendizagem	AT	AP	CRÉD.	HORAS
Estratégias Interdisciplinares de Intervenção Docente na Formação do Ensino Médio	6	0	6	198
Princípios Ético-Líricos e Pedagógicos da Educação Inclusiva	2	0	2	36
Cultura Religiosa	2	0	2	36
Pesquisa da Prática Pedagógica (Estudo Independente, Trabalho de Conclusão de Curso, Projeto do Trabalho de Conclusão de Curso)	4	0	4	72
TOTAL	16	0	12	396



LITERATURA INFANTIL

A arte de contar histórias se estabelece em cenários tecidos pelos fios da imaginação e, não é somente privilégio de quem conta, mas também de quem ouve. O conto nada mais é do que um sonho falado que nos possibilita entrar no imaginário e sonhar. Venha aperfeiçoar-se, ainda mais, na arte milenar do contador de histórias. Você é nosso convidado e poderá levar um pouco desta magia para sua sala de aula, sua família e sua vida. Contamos com você para embarcarmos juntos nesta fantástica viagem da **LITERATURA INFANTIL**.

Programa:

- ❖ Encantando com os livros mágicos e voando muito além de suas páginas 5h (25/08) Sala de Projeção 1- Regina Shudo
- ❖ Histórias Virtuais – um mundo de possibilidades 5h (01/09) Auditório Thomas Mórus – Regina Shudo
- ❖ O Contador de Histórias e “Sonho de André” 5h (13/09) Sala de Aula e Auditório Thomas Mórus – Elizete
- ❖ Dobrando, Contando, Cantando e Criando 5h (22/09) Thomas Mórus Regina Shudo

Professores/ Palestrantes

Elizete Matos (Doutoranda/PUCPR)
Regina Schudo (Mestranda/PUCPR/Positivo)

Local: PUCPR

Carga Horária:

20 horas/aula

Vagas: 20/25

Datas:

Agosto: 25

Setembro: 01, 15 e 22

Horário:

07:30 às 12:00 horas

Valor: 40 reais

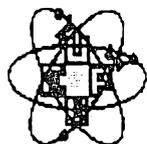
Informações e Inscrições

Secretaria do CTCH – PUCPR - Bloco I – Humanas
Fone: 330-1564 - Horário comercial c/ Marilda

Coordenação: Prof^ª Elizete Lúcia Moreira Matos

Material: (tesoura, cola, revistas/jornal, giz de cera, lápis de cor, caneta hidrocor, folha de papel dobradura, 3 folhas papel tigre ou papel bobina e régua)

ANEXO 4



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
Histórico Escolar

Curso: Normal Superior

Local:

R.A.

Turno:

Nome:

Currículo: 01 Circuito: 01

I-APURAÇÃO DE FREQUÊNCIA

ANO	COD.	SIGLA	TEMAS	CH	F1*	F2**	F1 + F2 (%)
		MI	Módulo Introdutório		%	%	% final
		T1MI, T2MI e T3MI	Conhecendo meu Processo de Formação Profissional no Curso Normal Superior, Conhecendo o Processo de Construção de Minha Identidade como Pessoa e como Professor, (Re)conhecendo minha sala de aula.				
		T4 MI	Os fundamentos da prática reflexiva				
		T1 MII	O desenvolvimento da criança				
		T2 MII	Avaliação da Aprendizagem				
		T3 MII	Fundamentos da ação docente				
		T4 MII	Linguagens, códigos e tecnologias				
		T5 MII	Língua Portuguesa como expressão cultural (conteúdo e método)				
		T6 MII	Matemática - leitura e representação do mundo (conteúdo e método)				
		T7 MII	Alfabetização da criança				
		T8 MII	Natureza, ciência e sociedade (conteúdo e métodos)				
		T9 MII	Espaço, tempo e culturas (conteúdo e métodos)				
		T10 MII	Arte e educação				
		T11 MII	Corpo e movimento				
		T12 MII	Recursos de aprendizagem: jogos vivenciais, didáticos e lúdicos				
		T1 MIII	A Reforma Educacional Brasileira				
		T2 MIII	Projeto Pedagógico e autonomia da Escola				
		T3 MIII	Contextualização e interdisciplinaridade				
		T1 MIV, T2 MIV	Internet como rede de construção do conhecimento; A informática educativa como suporte de aprendizagem				
		T2 MIV	Projeto de intervenção: ação e comunicação global				

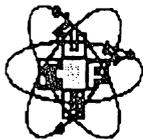
* F1: frequência regular do tema

** F2: reposição de faltas, mediante plano específico; só se aplica ao acadêmico que não obteve 75% em F1.

II-ESTUDOS INDEPENDENTES E SÍNTESE ELABORADA DO CURSO

ANO	COD.	SIGLA	ESTUDOS INDEPENDENTES	CH	NOTA	RF (ap/rp)
		EI 1				
		EI 2				
		APM	Aproveitamento dos estudos do Magistério*			
		SEC	Síntese elaborada do Curso			

* APM: poderão ser aproveitadas até 500 horas, conforme normas institucionais



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
Histórico Escolar

Curso: Normal Superior

Local:

R.A.

Turno:

Nome:

Currículo: 01 Circuito: 01

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

III-EXAMES PRESENCIAIS

PROVAS COMPREENSIVAS	N1 *	N2 **	$\frac{N1 + N2}{2}$	RF (ap ou rp)
Prova Integrada: T1, T2, T3, T4, do MI				
Prova Integrada: T1, T2, T3 do MII				
Prova Integrada: T4, T5, T7 do MII				
Prova Integrada: T6, T8, T9 do MII				
Prova Integrada: T10, T11, T12 do MII				
Prova Integrada: T1, T2, T3, T4, T5 do MIII				

* N1 = Nota da prova integrada

** N2 = Nota da complementação de estudos; só se aplica ao acadêmico que obteve nota inferior a 5,0, numa escala de 0 a 10,0.

$\frac{N1 + N2}{2}$ = Média aritmética final

RF = resultado final; ap-aprovado; rp-reprovado

IV-PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ANO	COD.	SIGLA	VIVÊNCIAS EDUCADORAS	CH	F%	NOTA	RF (ap/rp)
		VE 1					
		VE 2					
		VE 3					
		VE 4					
		VE 5					
		VE 6					
		RC	Reconhecimento da docência				

RC = Poderão ser reconhecidas até 400 horas, conforme normas institucionais

ANEXO 5

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

1 JUSTIFICATIVA

Tanto a defesa dos direitos das crianças quanto aos princípios educativos voltados para a construção da participação social efetiva, dependem de conquistas tais como o domínio da língua oral e escrita; a utilização das diferentes linguagens (plástica, verbal, gráfica, matemática, corporal) na interação; o acesso à fruição das produções culturais dos vários segmentos e grupos sociais, em diferentes contextos; o desenvolvimento de interesse pela leitura de situações, gravuras, textos orais e escritos; entre outras. Todas estas conquistas passam pela necessidade de contato com as histórias que as pessoas têm inventado e registrado através das linguagens, na memória das pessoas.

Este trabalho inclui a educação através da produção dos mais variados textos (plásticos, orais, corporais) e do acesso à leitura e contação de histórias variadas e pelo desenvolvimento de prazer da leitura (de situações de vida, da audição de histórias, e outras formas de leitura).

Entrar em contato com os contos de fadas, livros, histórias pessoais, significa entrar em contato com mensagens racionais (em nível de consciência) e aspectos que atingem níveis mais profundos e inconscientes.

Os livros de histórias trazem também a experiência viva com os textos escritos, que é fundamental para a verdadeira alfabetização, pois são os textos a menor unidade significativa da língua escrita, ao invés de frases soltas, palavras, sílabas ou letras. Assim, é só através do contato com a leitura em voz alta, feita por leitores mais experientes, assim

como pela manipulação dos livros, que as crianças vão aprendendo o que são textos poéticos, lúdicos, informativos e tantos outros.

Outra grande função da Literatura Infantil é a de oportunizar contato com os problemas cotidianos em contextos diferentes dos vividos pelas crianças. Desta maneira, através da identificação com os personagens, as crianças adquirem maiores recursos para enfrentar os próprios problemas concretos e passam a sentir maior segurança e motivação para superar as dificuldades interiores retratadas nas histórias. Através de sugestões apresentadas de forma simbólica, os contos infantis auxiliam a enfrentar os problemas mais comuns da realidade, e desta maneira ajudam a crescer.

Mas, estas e outras qualidades da literatura infantil só adquirem sua verdadeira envergadura à medida em que encantam, mostram a riqueza da vida, a poesia do mundo, convidam para um mergulho na paixão de conhecer o mundo através do imaginário. Os contos falam do amor, dos medos, das dificuldades de ser criança, das dificuldades de crescer, da vida e da morte, do sexo, das perdas, das vitórias possíveis, das dificuldades ligadas à justiça, dos caminhos maravilhosos que existem no mundo. Mostram alternativas de caminhos soluções modos de ser. Ensinam que estas questões são comuns e que as crianças não estão sozinhas diante de seus dilemas. Mas, principalmente, mostram caminhos que encantam pelo lirismo, pela possibilidade de justiça ou resposta a injustiças, pela abordagem bem humorada, pelo modo surpreendente como as situações são encerradas e pela viagem para dentro da fantasia que existe em cada um de nós.

Por todos estes motivos a literatura é fundamental e precisa ser apresentada às crianças. Para tanto, é importante que os adultos consigam criar ambientes estimuladores, consigam criar situações que provoquem, mostrar textos e ilustrações de modo a despertar o desejo de viajar em situação imaginária. Como só quem sabe nadar sabe ensinar a fazê-lo, só quem gosta de ler pode despertar a leitura. Assim, só educadoras que gostam de ler, podem

transmitir o gosto pela leitura. Por isso, para melhorar a qualidade da educação das crianças, este projeto focaliza a formação de seus educadores na área da literatura infantil.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Este projeto têm como objetivo geral a ampliação das oportunidades de contato com a beleza, as informações a variedade de estilos, os recursos e a poesia, da ilustração e dos textos orais e escritos apresentados às crianças encontradas nas unidades de educação infantil. Visa propiciar a superação de dificuldades vividas por educadores infantis na área da contação de histórias bem como a sua motivação para a construção de alternativas para variar as apresentações e encantar as crianças.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) sensibilizar educadores e familiares para a importância da contação de histórias na educação das crianças;
- b) contribuir para a formação continuada de educadores infantis, na arte de contar histórias;
- c) oferecer informações sobre a literatura infantil brasileira e alguns contos de fadas de todo o mundo;
- d) ampliar as oportunidades de contato com as várias formas de contação, obras e autores.

3 PÚBLICO ALVO

Educadores de creches e pré-escolas oficiais e conveniadas da Secretaria Municipal da Criança, situadas dentro dos limites geográficos do Núcleo Regional Matriz.

Creche	Turmas	Localização
Servidores I	5	Centro Cívico
Servidores II	4	Rebouças
Vila Pinto	6	Vila das Torres
Nascer do Sol	2	Vila das Torres
Arco-Íris	4	Vila das Torres
Esperança	4	Vila das Torres
São João Batista	5	Rebouças
Annette Macedo	10	Batel
Francisco de Assis	5	Alto da XV
Nossa Senhora de Saete	5	Jardim Social
Dr. Adolfo Bezerra de Menezes	9	Centro

4 METODOLOGIA

Este projeto tem sua organização fundada em concepção do homem como ser político e social que é criatura e sujeito. Criatura à medida em que a condição humana é possibilitada pelo acesso às condições mínimas de saúde, lazer, cultura, educação, alimentação, moradia, trabalho, etc., e sujeito à medida em que estas condições de vida digna e humana não são dadas ao acaso e sim fruto de formas de sociabilidade também construídas pelo próprio homem em sua história.

Oferecer condições humanas e dignas de vida significa oferecer um conjunto de recursos materiais e um conjunto de ações educativas que propiciem a apropriação dos saberes que os constituem e significam. Esta ação educativa tem como ponto de partida o cotidiano em seus vários aspectos básicos: organização de uma casa; as pessoas e os espaços da creche; o relacionamento com os amigos, familiares, educadores, vizinhos e outros; a saúde e os cuidados com o corpo. Mas deve propiciar a constante ampliação das informações, dos processos que permitem sua compreensão e a reflexão que conduz à autonomia e à criticidade.

As condições atuais de organização da sociedade trazem exigências maiores quanto às possibilidades de leitura e escrita. Por isso, as instituições que educam devem oferecer

muitas e variadas oportunidades de contato com textos. Devem ensinar a produzi-los e compreendê-los. Favorecendo a reflexão crítica e imaginativa.

Entre os vários tipos de texto, destacam-se os literários. Os “Parâmetros Curriculares Nacionais” em língua portuguesa na página 37, definem literatura como algo que não pode ser restrito ao real, nem à fantasia, nem ao mero trabalho com a linguagem, mas que constitui um modo indireto de abordar a realidade em forma particular de produção de conhecimento.

A literatura é uma forma de aproximação da realidade através de um jogo de autonomia relativa que permite tanto a aproximação quanto o afastamento, no plano do imaginário. Só faz sentido se os leitores desenvolverem capacidade para reconhecer a profundidade e as sutilezas de sua construção, bem como de entendê-la em seu contexto.

5 OPERACIONALIZAÇÃO

5.1 MÓDULO DE SENSIBILIZAÇÃO PARA OS EDUCADORES

Em processo de formação continuada, oferecer a um educador de cada uma das creches conveniadas e dois educadores das três creches oficiais, oportunidades de contato com a contação de histórias, poesias, contos de fadas, histórias de vida, histórias em quadrinhos, textos produzidos apenas com imagens, textos ilustrados e outros, em módulo com 20 horas aula.

Este módulo de sensibilização para a importância e a beleza da literatura infantil visa motivar e abrir caminhos para a organização de oportunidades de contação de histórias para as crianças, de modo mais efetivo e freqüente.

Em cinco encontros de 4 horas, não consecutivos (porque as creches apresentam dificuldades para dispensar profissionais durante toda uma semana e também para que possa existir um amadurecimento das questões trabalhadas), serão oferecidas oportunidades de

ouvir histórias, manusear livros, trabalhar com o corpo e as emoções, além das várias linguagens.

Encontro	Atividades sugeridas
Primeiro	<p>Através dos organizadores/docentes oferecer várias oportunidades para que os educadores ouçam histórias que tragam emoções e encantamento (incluindo um conto de Marina Colassanti e ao menos duas outras histórias, com temática variada e formas diferentes de narração usando apenas a voz e a memória e a leitura);</p> <p>Trabalhar as histórias pessoais do grupo através de atividades com música e movimentos, desenhos e conversas sobre a infância de cada um (com o tema: uma arte que fiz);</p> <p>Apresentação de uma história de Sylvia Orthof através de teatro de sombras;</p> <p>Apresentação da obra desta autora.</p>
Segundo	<p>Apresentação da obra de Ziraldo, pela equipe docente com exploração dos livros que tratem de partes do corpo e “Flicts”;</p> <p>Trabalho com massa de modelagem e criação de personagens, cenários e histórias;</p> <p>Apresentação de histórias variadas através de vários recursos:</p>
Terceiro	<p>Apresentação da obra de Ruth Rocha de várias maneiras: através de teatro de fantoches apresentado por profissionais do Núcleo Regional do Portão; leitura; contação feita por um contador profissional convidado;</p> <p>Atividades de dança espontânea, trabalho com música e brincadeiras.</p>
Quarto	<p>Trabalho com poesias apresentadas de várias maneiras diferentes e suas ilustrações feitas pelo grupo;</p> <p>Trabalho com livros feito apenas com imagens;</p> <p>Apresentação da obra de Eva Furnari;</p> <p>Trabalho com histórias de bruxas.</p>
Quinto	<p>Trabalho com contos de fadas;</p> <p>Um contador profissional convidado conta um ou dois contos que são analisados;</p> <p>As alunas/educadoras, em três grupos, apresentam três contos, que prepararam para o grupo.</p>

6 AVALIAÇÃO

A avaliação deste projeto terá início com a análise do módulo de sensibilização, através de questionário a ser preenchido por todos os profissionais envolvidos (alunos e docentes) em processo de avaliação de reação e autoavaliação.

Os efeitos na qualidade da educação infantil serão acompanhados através de um encontro, um mês depois da conclusão do módulo de sensibilização, para que as educadoras (que participaram da capacitação como discentes) contem como têm transcorrido suas experiências de contação de histórias e quais são as suas propostas de continuidade do trabalho.

Observação: a professora de metodologia científica, Elisa Maria Dalla-Bona escreveu a seguinte observação no final do projeto: “Vocês privilegiaram apenas a exploração de autores e técnicas de contação. Faltou valorizar o trabalho com os conceitos, com a teoria que daria sustentação a um trabalho bem fundamentado com a literatura infantil”.

Diante disso, a equipe tomou as devidas providências para a concretização do projeto.

ANEXO 6
PROGRAMA PARA DADOS FORMAÇÃO PROFESSORES EDUCADORES
E PROJETO DE LITERATURA INFANTIL

Clientela: Educadores e professoras de Jardim II, dos centros de Educação Infantil conveniados com a Prefeitura Municipal de Curitiba, ligados ao Núcleo Regional Matriz.

Local: Centro de Educação Infantil Casa da Criança Francisco de Assis e Rua da Cidadania Matriz.

Período: 18 a 25 de abril e 02 a 09 de maio de 2001.

Horário: 8h30 às 12h.

Programação:

Dia	Conteúdo	Encaminhamento	Responsável
18:04	Apresentação do grupo Sensibilização para ouvir histórias.	Contação de histórias.	Professoras Gilka M. C. Feres.
25:04	Comentários sobre a aplicação de conhecimentos adquiridos no dia anterior, valorização de acervo pessoal; conhecimento de obras de um autor da literatura, aspectos e características específicas.	A história de uma arte que fiz "contada pelas participantes; apresentação da "História Avacalhada" de Sylvia Orthof; leitura de algumas obras; comentários pertinentes.	Maria Alice Marques vera Lúcia Grande Dal Molin.
02:05	Comentários sobre a aplicação de conhecimentos adquiridos; esclarecimento de dúvidas; possibilidades de contar histórias; fantoches "TV", livros; conhecimento de obras de outro autor da literatura destacando aspectos específicos.	Com o uso de apostila; apresentação de histórias escolhidas pelos grupos, em diferentes estratégias; círculo de leitura de obras de Ruth Rocha; comentários pertinentes.	Maria Alice Marques Márcia Renata Mello Vera Lúcia Grande Daí Molim
09:05	Avaliação; comentários sobre a aplicação de conhecimentos adquiridos durante o curso; dificuldades; esclarecimentos de dúvidas; poesias e rimas, parlendas, trava-línguas e adivinhação – a linguagem lúdica presente na educação infantil; a integração na literatura com a música.	Em quatro grupos; apresentação de brincadeiras com a linguagem, de rimas e poesias, "A história de um pedacinho de papel".	Gilka M. C. Feres Maria Alice Marques Cristina da Silva Pinto Maria Helena Danielewicz Fátima Balthazar Vera Lúcia Grande Daí Molin

Observação: Haverá agendamento de mais um encontro no 2^o semestre, para retorno dos participantes e respeito da aplicação dos conhecimentos adquiridos e levantamento de interesses sobre a abordagem de novos temas.

Elaboração: Cristina da Silva Pinto
Gilka M. C. Feres
Maria Alice Marques
Maria Helena Danielwicz
Marcia Renata Mello
Vera Lúcia Grande Dal
Molim

ANEXO 7
 RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO CURSO DE LITERATURA INFANTIL
 DE 9 DE MAIO DE 2001
 TOTAL DE PARTICIPANTES: 14

TABELA 1 – ATENDIMENTO DO OBJETIVO PELO EVENTO

SIM	PARCIALMENTE	NÃO
14	-	-

Na tabela nº 1 ficou clara a aceitação de todos os que participaram do evento, totalizando 100% de preferência.

Foi solicitado que, caso a opção fosse “parcialmente” ou “não”, seria necessária a justificativa, porém, mesmo não constando a opção de ninguém por essas alternativas, houve uma pessoa que explicou o seguinte: foi excelente, tratei um pouquinho de cada assunto referente à literatura infantil.

TABELA 2 – INFORMAÇÕES PRÉVIAS SOBRE ITENS RESPECTIVOS AO CURSO

NÍVEL DE CONCORDÂNCIA					
	Sim	Não		Sim	Não
Objetivo	14	-	Data	12	-
Local	13	-	Horário	12	-

Na Tabela nº 2, levando-se em consideração o nível de concordância, observou-se que houve informações preliminares, na qual catorze pessoas disseram que sim, totalizando 27,45%; e quanto ao local, treze indivíduos se manifestaram, somando 25,49%. Com relação à data, doze respostas positivas, perfazendo 23,52%; o mesmo transcorreu com o horário (doze pessoas, 23,52%).

TABELA 3 – AVALIAÇÃO DA ESTRUTURA DO CURSO

NÍVEL DE CONCORDÂNCIA					
	Local	Sala	Material	Equipamento	Atendimento no local
Ótimo	10	9	9	10	11
Bom	3	4	4	3	2
Regular	-	-	-	-	-

A tabela nº 3 apresentou nível de concordância em 65 respostas. Dez pessoas acharam o local ótimo, equivalente a 15,38%; somente três pessoas optaram por bom, somando 4,61%. No item sala de aula, nove participantes responderam, totalizando 13,84%; quatro respostas relativas à opção bom, representaram 6,15%; o terceiro item da lista é o de material que obteve catorze respostas, das quais nove optaram por ótimo (13,84%) e quatro pessoas acharam bom (6,15%). Treze pessoas responderam à solicitação de equipamento, sendo dez respostas para ótimo as quais correspondem a 15,38%, e três indivíduos escolheram bom (4,61%). E, finalmente, o item atendimento no local obteve treze respostas, onze acharam ótimo (16,92%) e duas menções positivas para bom (3,07%).

Tabela 4 – AVALIAÇÃO DO FACILITADOR

	NÍVEL DE CONCORDÂNCIA					
	Facilitador					
	Gilka	Márcia	Maria Alice	Cristina	Rosany	Vera
Facilitador apresentou habilidade didática?	13 sim	11 sim 1 não	13 sim	12 sim	12 sim 1 não	4 sim
A metodologia utilizada facilitou sua aprendizagem?	12 sim	10 sim 1 não	12 sim	11 sim	11 sim 1 não	4 sim
A carga horária foi suficiente?	10 sim 2 não	10 sim 4 não	9 sim 2 não	8 sim 2 não	10 sim	2 sim 2 não

Na tabela 4, em seu primeiro módulo, duas pessoas não responderam (2,89%), totalizando portanto 69 respostas. O nome da Gilka obteve treze vezes o índice facilitador de

habilidade didática, caracterizando 18,84%; a Márcia, teve onze respostas positivas (15,94%) e uma não (1,44%); Maria Alice aparece, com treze respostas afirmativas, totalizando 18,84% das respostas; a quarta pessoa que aparece na relação é o nome de Cristina que somou 12 respostas afirmativas, o que representa 17,39%; a penúltima é a Rosany que teve 12 respostas afirmativas (17,39%) e uma resposta negativa (1,44%); a Vera conclui a relação, com quatro respostas positivas (5,79%).

No segundo módulo “a metodologia utilizada facilitou sua aprendizagem?”, Houve 64 respostas, com duas ausências (3,12%) a Gilka somou 12 *sim*, totalizando 18,75%; a segunda da lista é a Márcia que conseguiu dez *sim*, o que equivale 15,62% e um *não*, totalizando 1,56%; Maria Alice apresentou doze *sim*. Totalizando 18,75%; o nome de Cristina somou 11 *sim* e um *não*, sendo avaliada em 17,18% das respostas; a quinta da relação é o nome de Rosany que teve onze *sim* (17,18%) e um *não* (1,56%); o último nome que aparece na relação é o da Vera que teve quatro *sim*, representando 6,25%.

No terceiro módulo “a carga horária foi suficiente?”, 64 pessoas responderam, e três ficaram ausentes (4,68%). O nome da Gilka recebeu dez *sim* (15,62%) e dois *não* (3,12%); em seguida a Márcia totalizou dez *sim*, perfazendo 15,62% e quatro *não* que equivale 6,25%; para a Maria Alice constatou-se 9 *sim* (14,06%) e dois *não* (3,12%); oito pessoas afirmaram *sim* para Cristina o que representa 12,5% e *dois não* que representa 3,12%; a penúltima da lista é a Rosany que obteve dez *sim* (15,62%); concluindo, Vera com dois *sim* e dois *não*, caracterizando 3,12% para cada um.

Ainda, foi solicitado se em caso houvesse a presença da palavra “não”, esta deveria ser explicada. As respostas foram as seguintes: o curso deveria durar mais tempo. Foi muito bom; a Márcia e a Rosany deram apenas apoio. Faltou horário, muitos conteúdos ficaram sem ser abordados pela falta de tempo.

TABELA 5 –PARTICIPAÇÃO DOS CURSISTAS

Ótima	Boa	Regular
5	9	-

As respostas foram realizadas por catorze pessoas, para o item “você considera que sua participação no curso foi”: ótima, cinco pontos a favor, totalizando 35,71%; nove considerações favoráveis para boa, o que representa 64,28%; a opção regular não foi apontada entre os participantes.

TABELA 6 –COMPARTILHAR OS CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS COM COLEGAS DE TRABALHO

Sim	Parcialmente	Não
14	-	-

As respostas foram unânimes em afirmar que sim para a pergunta “você poderá compartilhar os conhecimentos construídos com seus colegas de trabalho?”.

TABELA 7 – AVALIAÇÃO DO EVENTO COMO UM TODO, ATRIBUINDO NOTA DE 0 A 10

Nota 100	Nota 90	Nota 70
9	4	1

Das catorze respostas dadas pelos participantes, nove pessoas mencionaram a nota máxima, 100, representando 64,28%; a segunda nota foi 90, mencionada por quatro pessoas (28,57%); somente uma pessoa deu 70, configurando 7,14% das respostas.

COMENTÁRIOS E SUGESTÕES

Na última questão foi solicitada aos participantes “comentários e sugestões” e foram levantadas as seguintes informações:

- a) que sejam realizadas outros, pois contribuem muito para a nossa prática;
- b) o curso foi ótimo, aprendi muito e com isso o meu trabalho ficou mais enriquecedor;
- c) deveriam ser dados mais cursos deste tipo;
- d) o curso deve continuar e com mais tempo;
- e) o curso foi maravilhoso com instrutoras excelentes;
- f) seria ótimo se possível no segundo semestre ter a continuidade;
- g) gostaria de ouvir mais histórias contadas. Como é o método de contar histórias;
- h) gostei do curso de si. Aprendi muitas coisas e saberei usá-las corretamente.

a formação das professoras de educação infantil, envolvendo literatura infantil. é dificultada pelos princípios neoliberais que não priorizam o social, mas o mercado, o que fica evidente nas etapas percorridas.

A partir dessas informações, duas características podem ser observadas: a falta de preocupação com a literatura infantil nos cursos de formação de professores e a falta de oportunidades de formação para o professor que deixa de receber os instrumentais para possíveis análises na prática, resultando a ação intuitiva, ou seja, que não resulta da reflexão ou do contato do professor com os livros, que possibilitaria a unidade teoria e prática.

No segundo capítulo, *Competências, formação profissional e educação infantil*, destacaram-se aspectos como a importância do professor ser organizador da pedagogia construtivista, criando situações de aprendizagem. Foram revistas as dez famílias que servem de ponto de apoio para a atividade docente, voltada à prática da educação infantil e à literatura infantil.

Na primeira competência, *Organizar e dirigir situações de aprendizagem*, foram descritos os conceitos de lenda, mitos, fábulas, contos em cuja ligação com a prática situa-se o símbolo que provoca o sujeito, portanto as atividades escolares precisam partir de problemas e desafios, para que as crianças busquem soluções.

Na segunda competência, *Administrar a progressão das aprendizagens*, com o auxílio da psicanálise, valorizam-se os contos e jogos. Se as atividades escolares partirem desses dois aspectos, os professores poderão estabelecer laços entre a prática e a literatura infantil.

A terceira competência, *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*, trouxe luz ao trabalho cooperativo, convocando as crianças para passeios que proporcionem recursos para que aquelas com dificuldades de aprendizagem sejam atendidas. A aprendizagem *in loco* torna-se fundamental, uma vez que as crianças dificilmente esquecerão das atividades que estão mais carregadas de emoções reais encontradas na observação prática das coisas.

Também na quarta competência, *envolver os alunos em sua aprendizagem e trabalho*, enfatizou-se a aprendizagem através da invenção de instrumentos musicais,

da brincadeira na apresentação, envolvendo de maneira agradável a criança em sua própria aprendizagem.

A quinta competência, *trabalhar em equipe*, ilustrada pela aprendizagem de como deve ser a contação de histórias para as crianças, após descrever o desenvolvimento dos contos de fada na história, sugere atividades práticas e enfatizou a encenação do conto para a criança.

A sexta competência, *participar da administração da escola*, indicou que crianças e professores podem negociar regras na instituição, convocar os pais e reivindicar melhorias. Na prática, a participação das crianças ocorre tanto na negociação de regras, quanto na brinquedoteca, na prática de normas simples como limpar o local utilizado e recolher o lixo.

Informar e envolver os pais durante as reuniões, a sétima competência, enfatizou que eles podem aprender, através de palestras, conceitos históricos da literatura infantil para vivenciá-los em casa, através da contação de histórias, intensificando o convívio familiar.

A nona competência, *enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão*, enfatiza a postura política da professora que, ao se posicionar, define-se, optando pela vivência da cidadania.

A última das competências enfocadas, *administrar sua própria formação contínua*, é uma das mais provocativas, pois a professora precisa dimensionar seu salário, sua formação e sua família. Cabe à escola auxiliar para que ela possa participar dos cursos de formação e trazer benefícios para si e para a escola.

Unindo o enfoque dado pela LDB, de que há discursos na teoria diferentes da prática, às condições políticas vivenciadas pelas professoras, fruto das políticas salariais, e ao valor não prioritário que se dá à literatura infantil, cabe, talvez, maior coesão dos professores para o enfrentamento da realidade e para a mudança daquilo que não vai ao encontro de suas aspirações ou do que poderia ser melhor.

Na conclusão deste trabalho que, sugere-se, possa ter continuidade em outros, deixa-se a sugestão de que a escola pense prioritariamente na formação de seus professores para a educação infantil e para a literatura infantil, pois esse é um

⋆
caminho necessário e possível, apesar de tantos empecilhos proporcionados pelas iniciativas neoliberais.