

Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação inicial e continuada de professores [recurso eletrônico] : da teoria à prática / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-844-1 DOI 10.22533/at.ed.441191912 1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

“Vamos compreender a vida, não necessariamente como a repetição diária das coisas, mas como um esforço para criar e recriar, e como um esforço de rebeldia, também. Vamos tomar nas mãos nossa alienação e perguntar: “Porquê?”, “Isso tem que ser desse modo?”. (...) E para sermos sujeitos, precisamos indiscutivelmente examinar a história criticamente. Como participantes ativos e verdadeiros sujeitos, podemos fazer a história apenas se continuamente formos críticos de nossas próprias vidas.” (Paulo Freire)

O debate sobre a relação teoria e prática é uma questão importante para o campo da formação inicial e continuada de professores. Esta relação já foi tratada por importantes filósofos como Gramsci (1978), Adorno (1995), Vázquez (1977), Saviani (2007) e por numerosos estudiosos da área da educação, que se dedicaram a compreender a natureza, os limites e possibilidades dessa relação que se refere ao modo como os homens pensam e agem sobre todas as coisas.

A categoria formação é muito importante para se pensar a formação inicial e continuada de professores, assim, nos artigos que compõe esta obra busca-se uma melhor compreensão deste tema na sociedade contemporânea. a formação humana é tida como incompleta, fundamentada na barbárie e impregnada por conceitos ideológicos, além disso, há uma simplificação ou redução do conhecimento. Adorno (2005) enfatiza, por conseguinte, o papel da educação na formação da consciência crítica. Em suas análises sobre o sistema educacional contemporâneo, o autor mostra que o problema da semiformação tem contribuído para a propagação de um ensino superficial, medíocre, acrítico e empobrecido de experiências formativas.

É importante ressaltar que a base da formação inicial e continuada de professores pressupõe tanto conhecimentos teóricos quanto práticos. Assim, não se pode atribuir a primazia da prática sobre a teoria ou vice-versa. O binômio teoria e prática possibilita ao homem agir de forma consciente na concretização de todas as suas ações. Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O MODELO COGNITIVO-INTERACIONISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS E PROFESSORES EM FOCO	
Débora da Silva Cardoso Elcie F. Salzano Masini	
DOI 10.22533/at.ed.4411919121	
CAPÍTULO 2	17
DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO ENSINO DA MATEMÁTICA LÚDICO CRIATIVO	
Jaqueline Rodrigues Gonzaga Cassiano Rosa Neto Soraia Abud Ibrahim	
DOI 10.22533/at.ed.4411919122	
CAPÍTULO 3	19
A PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DO BOLETIM INFORMATIVO DE LETRAS- BIL	
Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire	
DOI 10.22533/at.ed.4411919123	
CAPÍTULO 4	26
FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA	
Alvino Moraes de Amorim Tiago Bacciotti Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.4411919124	
CAPÍTULO 5	40
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGOGO: DA TEORIA À PRÁTICA	
Maria Lucia Morrone	
DOI 10.22533/at.ed.4411919125	
CAPÍTULO 6	50
ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE INSTRUTOR, PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL DE AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Ana Carla Tamisari Pereira Ednéia Albino Nunes Cerchiari	
DOI 10.22533/at.ed.4411919126	
CAPÍTULO 7	59
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NARRADA EM MEMORIAIS	
Vanessa Suligo Araújo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.4411919127	

CAPÍTULO 8	72
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CAARAPÓ, MATO GROSSO DO SUL	
Angela Hess Gumieiro	
DOI 10.22533/at.ed.4411919128	
CAPÍTULO 9	81
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA REGIÃO DE FRONTEIRAS LATINAS E A INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS	
Graziela Barp	
DOI 10.22533/at.ed.4411919129	
CAPÍTULO 10	91
FORMAR-SE PARA FORMAR: APROPRIANDO-SE DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO	
Mariane Regina Kraviski Dinamara Pereira Machado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191210	
CAPÍTULO 11	99
LA SUPERVISIÓN ESCOLAR: DEL ABANDONO A LA SALVACIÓN, EN LA PARADOJA DE LAS AUTONOMÍAS DIRIGIDAS	
Maria de La Luz Jimenez Lozano Juan Manuel Caballero Arriaga	
DOI 10.22533/at.ed.44119191211	
CAPÍTULO 12	115
LA TRÍADA FORMATIVA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ¿CÓMO AVANZAR A ESPACIOS DE DESARROLLO PROFESIONAL GENERADOS MEDIANTE REFLEXIÓN?	
Carlos Vanegas Ortega Rodrigo Fuentealba Jara	
DOI 10.22533/at.ed.44119191212	
CAPÍTULO 13	129
IDENTIDADES DOCENTES E CULTURAS PROFISSIONAIS: ANÁLISE DE DISCURSO DE NARRATIVAS TEXTUAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA (EACH/USP)	
Luciana Maria Viviani Verónica Marcela Guridi Elen Cristina Faht	
DOI 10.22533/at.ed.44119191213	
CAPÍTULO 14	142
DO ESPAÇO VIVIDO AO SABER CARTOGRÁFICO – ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Daniel Fernando Matsuzaki da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191214	

CAPÍTULO 15 155

**MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) :
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Débora Cristina Fonseca
Priscila Carla Cardoso
Thaís de Melo Muniz

DOI 10.22533/at.ed.44119191215

CAPÍTULO 16 179

**MEMÓRIAS E SENTIDOS EDUCACIONAIS: VERDADES/MENTIRAS? POR UMA
TEOLOGIA DA VIDA**

Adma Cristhina Salles de Oliveira
Luiz Augusto Passos

DOI 10.22533/at.ed.44119191216

CAPÍTULO 17 193

**O FIO DA HISTÓRIA – NAS TRILHAS DE OURO PRETO DO OESTE-RO. VITRAIS
DA MEMÓRIA DE PROFESSORES E ESCOLAS**

Ivone Goulart Lopes
Alois Andrade de Oliveira
Hildebrando Neto Pinheiro
Devanir Aparecido dos Santos
Miriam Alves dos Santos
Walter Claudino da Silva Junior
Priscila Alves Vieira

DOI 10.22533/at.ed.44119191217

CAPÍTULO 18 204

**O QUE APRENDI COMO FORMADORA DE PROFESSORES: MEMORIAL
DESCRITIVO**

Ana Dallagassa Rossetin

DOI 10.22533/at.ed.44119191218

CAPÍTULO 19 206

**PRÁTICAS DOCENTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS
NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR**

Cibele Maria Lima Rodrigues
Gilvaneide Ferreira de Oliveira
Ruttany de Souza Alves Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.44119191219

CAPÍTULO 20 222

**O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS: CICLO DA
ÁGUA**

Flávia Regina Brizolla Borges
Rosana Miranda de Oliveira Taboga

DOI 10.22533/at.ed.44119191220

CAPÍTULO 21	235
TEACHING PROBLEMATIC OF INDIGENOUS WOMEN IN THE INTERCULTURAL MEXICO STATE UNIVERSITY	
Karina Reyes Priciliano Aristeo Santos López Hernán García Esquivel	
DOI 10.22533/at.ed.44119191221	
CAPÍTULO 22	245
PROFESSORA, EU JÁ ME SINTO PROFESSOR! UM RELATO SOBRE DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA	
Ormezinda Maria Ribeiro Ana Cristina Castro	
DOI 10.22533/at.ed.44119191222	
CAPÍTULO 23	255
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: PESQUISA E REFLEXÃO	
Solange Aparecida De Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro Maria Regina Momesso Valquiria Nicola Bandeira Carlos Simão Coury Carrêa Andreza De Souza Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191223	
CAPÍTULO 24	270
PROFESSORES DO CAMPO, AUTO PERCEPÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES COM AS REDES SOCIAIS	
Maria Fatima Menegazzo Nicodem Teresa Kazuko Teruya	
DOI 10.22533/at.ed.44119191224	
CAPÍTULO 25	285
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE	
Gildene do Ouro Lopes Silva Sílvia Cristina de Oliveira Quadros Betania Jacob Stange Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191226	
CAPÍTULO 26	304
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A LEI 11.645/08 E A RESILIÊNCIA DO FEMININO NA LITERATURA	
Ana Claudia Duarte Mendes Leoné Astride Barzotto Dejair Dionísio Danieli Conrado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191227	

CAPÍTULO 27	320
SOCIALIZAÇÃO DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE CIÊNCIAS NATURAIS: EM BUSCA DA PROFISSIONALIDADE	
Verónica Marcela Guridi Elka Waideman Martinez	
DOI 10.22533/at.ed.44119191228	
CAPÍTULO 28	332
UNA OJEADA A LAS MODIFICACIONES DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS DE SECUNDARIA EN EL D.F., A PARTIR DE REFORMAS EDUCATIVAS DEL 2006 Y 2011	
Maria De los Angeles Castillo Flores	
DOI 10.22533/at.ed.44119191229	
CAPÍTULO 29	350
THE PROFESSIONAL QUALIFICATION OF THE PEDAGOGUE: EXPERIENCING PROJECT-BASED LEARNING	
Maria Cristina Marcelino Bento Paulo Sergio de Sena Nelson Tavares Matias Messias Borges Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191230	
CAPÍTULO 30	361
UNIVERSIDADE E INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE PESQUISA E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO – NUPESPI COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Nicoleta Mendes de Mattos Sílvia Lúcia Lopes Benevides	
DOI 10.22533/at.ed.44119191231	
SOBRE A ORGANIZADORA	377
ÍNDICE REMISSIVO	378

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O MODELO COGNITIVO-INTERACIONISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS E PROFESSORES EM FOCO

Débora da Silva Cardoso

Universidade Presbiteriana Mackenzie – debora.sil@mackenzie.br

Elcie F. Salzano Masini

Universidade São Paulo - delcie66@yahoo.com.br

RESUMO: Esta pesquisa discorreu sobre o aguçar da percepção da criança e do professor da Educação Infantil com relação a si mesmos, ao outro e ao entorno, como fonte para resgatar a sensibilidade nas ações educacionais, vislumbrando as artes e suas linguagens como eixo integrador do currículo da Educação Infantil, vivenciadas por meio de propostas que valorizaram os movimentos corporais, o brincar, o corpo como fonte de sentidos e conhecimentos, delineando caminhos que efetivaram a Formação Continuada a Aprendizagem Significativa das crianças. A pesquisa constitui-se da apresentação e análise dos recortes do projeto educacional Princípio do Saber (projeto didático – Brincadeiras do Jardim II). As ações desenvolvidas tiveram inspiração no estudo da Fenomenologia da Percepção de Maurice Merleau-Ponty (2006) – no que tange à abertura ao contato; e no estudo da teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1963) – em seu aspecto relacional, a fim de embasar teoricamente os livros didáticos do Sistema Mackenzie de Ensino e Mackenzie

Educacional, focos desta pesquisa. Optou-se por uma abordagem qualitativa, por constituir uma diretriz mais apropriada para compreender o contexto em que a pesquisa foi realizada: professoras e seus alunos na Educação Infantil e o processo de aprendizagem neste grupo. Todo o percorrido, partindo da percepção aguçada das professoras e das crianças, da consideração aos seus conhecimentos prévios, da compreensão e reflexão sobre os conceitos aprendidos, abriu as portas para a ocorrência da Aprendizagem Significativa.

PALAVRAS-CHAVE: percepção, educação infantil, brincadeiras, formação continuada, aprendizagem significativa.

ABSTRACT: This research focused on the perception of the child and the teacher of Infant Education in relation to themselves, the other and the environment, as a source to recover the sensibility in the educational actions, seeing the arts and their languages as the integrating axis of the curriculum of the Infantile Education, lived through proposals that valued the body movements, the play, the body as a source of meanings and knowledge, outlining ways that made the Continuing Formation the Meaningful Learning of the children.

The research consisted of the presentation and analysis of the educational project clippings Principle of Knowledge (didactic project – Jokes

the Garden II. The actions developed were inspired by the study of Maurice Merleau-Ponty's Phenomenology of Perception (2006) - regarding openness to contact; and in the study of David Ausubel's Theory of Meaningful Learning (1963) - in its relational aspect, in order to theoretically base the textbooks of the Mackenzie Educational System and Mackenzie Educational, focuses on this research. A qualitative approach was chosen because it is a more appropriate guideline to understand the context in which research was carried out: teachers and their students in Early Childhood Education and the learning process in this group. The whole journey, starting from the keen perception of the teachers and the children, from the consideration of their previous knowledge, from the understanding and reflection on the concepts learned, opened the doors to the occurrence of meaningful learning.

KEYWORDS: perception, child education, play, Continuing Formation, meaningful learning.

PLANTANDO A SEMENTE

Para que uma semente germine, a terra que a acolhe deve ser boa e fértil. A semente do saber necessita de abrigar-se nessa terra – mente e coração – que anela por aprender e partilhar o aprendido, terra preparada para raízes fortes e que propicie a colheita de seus saborosos frutos – crianças felizes.

Débora Cardoso

A concepção de criança, infância e Educação Infantil perpassa os espaços escolares que tentam trazer um significado para tais vivências em seu âmago. Professores apaixonados buscam, incessantemente, transformar e significar esses espaços que revelam crianças ávidas por aprender brincando, tendo a sua infância garantida na Educação Infantil.

Este artigo faz parte de um recorte de tese defendida em dezembro de 2018 que constitui uma busca de fundamentos teóricos sólidos para o trabalho educacional com crianças da Educação Infantil, de extrema relevância, realizado pelo Sistema Mackenzie de Ensino (SME) e Mackenzie Educacional (ME), em expansão por todo o Brasil.

Surgiu da necessidade de aprimorar o conhecimento, por meio de estudos e pesquisas, sobre a fundamentação teórica do Modelo Pedagógico Cognitivo-Interacionista que atualmente é o modelo pedagógico utilizado nos livros do SME e ME produzidos pelo Instituto Presbiteriano Mackenzie. Impôs-se a urgente necessidade de aclarar as teorias que embasam esse Modelo Pedagógico e os livros didáticos do SME e ME, com a finalidade de contribuir para a construção de uma base teórica consistente que ajude os professores em suas tomadas de decisão, e que possam conduzir a resultados mais efetivos na escola, a teoria e a prática indissociáveis, considerando as reais necessidades e possibilidades da criança, de forma a garantir a sua infância e a aprendizagem nos espaços da Educação Infantil.

Desta forma, delineou-se a pergunta diretriz desta pesquisa: A ampliação do

perceber, solo da Aprendizagem Significativa, como fundamentação teórica do Modelo Pedagógico Cognitivo-Interacionista, contribuiu para uma melhor compreensão e reflexão, por parte dos professores da Educação Infantil, sobre suas propostas educacionais?

Com a intenção de responder as questões delineou-se como objetivo geral desta pesquisa que, em sua gênese, propõe-se a investigar a ampliação do perceber, solo da Aprendizagem Significativa, como fundamento teórico do Modelo Pedagógico Cognitivo-Interacionista, para melhor compreensão e reflexão sobre as propostas educacionais dos professores da Educação Infantil que utilizam o Sistema Mackenzie de Ensino, bem como, os objetivos específicos: analisar se as aulas da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, baseadas no Modelo Pedagógico Cognitivo-Interacionista das escolas parceiras do SME e ME contribuíram para: (1) o avanço dos professores com relação ao percebido de si mesmo, do outro, do derredor; (2) a presença de sensibilidade e percepção nas ações pedagógicas propostas pelos professores; (3) a ocorrência da aprendizagem significativa por parte das crianças.

Esses estudos direcionaram esta pesquisa de doutorado para a compreensão da necessidade do professor entender como o aluno aprende e, para tanto, resgatou-se a reflexão sobre o perceber na Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty (2006), central no que diz respeito ao ser humano estar aberto ao outro e ao seu entorno, delineando um caminho para fundamentar a importância educacional de trabalhar com a experiência vivida do educando em sua corporalidade; a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1963) caracterizada, de acordo com Masini (2008), pela ênfase no aspecto relacional: do ser que aprende com o objeto do conhecimento em cada situação específica; do aprendiz com o professor em um contexto cultural e social e; daquele que aprende com os seus pares; também foco da tríade aluno – professor – conhecimento de Novak e Gowin (1996), e as proposições de Masini (2008) sobre a indispensabilidade do perceber para o ato de aprender a história das crianças do Brasil de Del Priore (2015), que mostra a realidade da educação das crianças brasileiras desde o Brasil quinhentista, diversa de Ariès (1981) que relata a história social da criança da Europa.

A relevância desta investigação se deu, também, na perspectiva de analisar se as propostas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil das escolas parceiras do SME e ME, contribuíram de forma singular para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Implícita nessa preocupação encontra-se o desejo de realizar uma proposta não estereotipada, que rompa com ações educativas equivocadas, recheadas de modelos prontos, que engessam a criatividade e contribuem para a deseducação dos sentidos – uma proposta pedagógica adequada, no espaço escolar, que incentive a criança a perceber, compreender e refletir sobre o aprendido.

Com esta perspectiva a florada, tendo a criança como foco desta pesquisa e considerando-a como sujeito histórico-social, fez-se necessário um estudo, destacando-se a relevância da história da criança do Brasil, com sua singularidade,

pois muitas pesquisas na área da Educação chegam às escolas brasileiras como excelentes propostas pedagógicas, mas que não se enquadram à realidade vivida pela criança brasileira, inserida em sua própria cultura, e nem mesmo às precárias condições oferecidas na maioria das escolas. Nesta direção, Del Priore (2015) proporcionou momentos de reflexão e aprendizagem com um novo olhar para a criança do Brasil. E também, neste sentido, a Teoria da Aprendizagem Significativa foi responsável por clarear para os professores a compreensão do conceito que os levava à prática em sala de aula junto às crianças. Abriu possibilidades singulares de ampliar o olhar para a educação de crianças pequenas, dando-lhes a voz, ao ouvi-las sobre seus conhecimentos prévios, evidenciando o processo relacional que caracteriza essa teoria.

Notou-se, desta forma, a necessidade de oferecer em todas as unidades do SME, como do ME, um embasamento epistemológico ao Modelo Pedagógico e aos livros didáticos, proporcionando, aos envolvidos nesse processo educacional, os fundamentos teóricos para segurança e clareza sobre suas atuações pedagógicas.

Para ilustrar os benefícios indispensáveis da fundamentação teórica são retomados recortes do desenvolvimento de aulas da Educação Infantil, especificamente do Projeto “Princípio do Saber”, que se traduzem pelo aprimoramento do desenvolvimento cognitivo, alinhado à experiência de perceber, no contexto escolar, mediado pelo Modelo Pedagógico Cognitivo - Interacionista de Ensino que norteia as atividades dos livros didáticos do SME e Mackenzie Educacional (ME). Os projetos (Princípio do Saber - SME) e Aprender a Conviver - ME) contemplam, cerca de 40 mil crianças da Educação Infantil de escolas parceiras do SME e do ME em 19 estados brasileiros e o Distrito Federal. Os demais projetos do SME e ME que contemplam os segmentos do Fundamental I (1º ao 5º ano), Fundamental II (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio, atualmente atendem cerca de 70 mil alunos.

Após a estruturação da fundamentação teórica do modelo pedagógico, foco desta pesquisa foi de suma relevância uma proposta de Formação Continuada para que os professores e professoras envolvidos neste processo pudessem compreender e, talvez, repensar a sua prática pedagógica. Foram realizados encontros cujas propostas pedagógicas incentivassem, por meio do processo de interação professor-aluno-objeto do conhecimento, momentos de perceber, a fim de aguçar a percepção dos educadores para que sejam capazes de parar para ouvir o que as crianças têm a dizer sobre seus conhecimentos prévios, de forma a colocar as teorias estudadas em prática. Essa valorização do perceber, da compreensão e da reflexão no processo de ensino e aprendizagem contribui para uma formação interativa, prazerosa e para a aprendizagem significativa das crianças, foco das ações pedagógicas da escola.

EM BUSCA DA TERRA FÉRTIL

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos

toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p.160)

Para alcançar êxito no propósito de uma sólida fundamentação teórica, como uma terra fértil e promissora, a princípio, buscou-se compreender de forma mais efetiva a história da criança brasileira, que estuda na escola brasileira, por isso se faz relevante focalizar o aspecto histórico da criança do Brasil e suas singularidades e Del Priori (2015) foi basilar, nesse aspecto. Após este estudo pensou-se na elaboração de um currículo de forma a atender as reais necessidades e possibilidades das crianças, e, para tanto, buscou-se fundamentar teoricamente o Modelo Pedagógico Cognitivo-Interacionista adotado por meio da reflexão sobre o perceber considerando a Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty (2006), principalmente no que tange ao ser humano estar aberto ao contato com o outro e com o seu entorno, resgatando “o modo sensível não apenas com uma significação motora e vital, mas como uma certa maneira de ser no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.286).

Teve, também, relevante importância, nesta investigação, as proposições de Masini (2008) sobre a importância do perceber no ato de aprender; a história das crianças do Brasil de Del Priore (2015), que mostra a realidade da educação das crianças brasileiras desde o Brasil quinhentista; a teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1963) pelo seu aspecto relacional no que tange à interação cognitiva dos conhecimentos prévios aos novos conhecimentos, ressaltando que esse aspecto relacional pode ser ampliado por meio da percepção aguçada.

A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1963), contribuiu no que diz respeito às condições que facilitam o uso da capacidade de entender e elaborar informações em novas situações a partir do que o aluno já sabe. Concordante à Masini (1999), vários pontos da Teoria de Ausubel oferecem perspectivas para o assessoramento a professores e atendimento ao aluno, tais como: voltar-se para a elaboração de informações, descrevendo as condições para ocorrência da aprendizagem significativa, deduzindo diretrizes para situações de sala de aula; objetivar a aquisição de informações em diferentes áreas do conhecimento; conceber que cada área apresenta uma rede conceitual que forma sua estrutura, adquirida com clareza pelos alunos, se ancorada naquilo que ele já sabe.

Nesse processo, evidenciou-se a necessidade de reflexão do educador em acompanhar sua prática, ao lado das informações teóricas específicas das áreas do conhecimento, concepção essa que reúne Aprendizagem Significativa, entendida como aquela em que a criança adquire habilidades e informações compreendendo o que realiza e não repetindo mecanicamente, considerando, nesse sentido, a perspectiva

interacionista social da aprendizagem significativa numa abordagem triádica, na qual os sujeitos, percebidos no seu todo, pensam, sentem e agem, conforme salientam Novak e Gowin (1996).

ENCONTRANDO A TERRA FÉRTIL

Parece que foi ontem que uma menina brincava de escolinha e queria ser professora. Parece que foi ontem que uma moça chegava à sala de aula com muitas expectativas, sonhos e coragem para transformar. Parece que foi ontem o primeiro momento que a chamaram de “prô”. O ontem perpetua a história e ilumina o hoje desvelando experiências e saberes que regam de esperança o amanhã.

(CARDOSO, 2018, p.149)

Na perspectiva de alcançar os objetivos delineados, foram feitas entrevistas com três professoras, uma coordenadora pedagógica e uma diretora, compostas de perguntas referentes ao tema investigado. Estas questões respondidas foram analisadas mediante abordagens de pesquisa qualitativa de natureza exploratória, realizadas com os sujeitos previamente selecionados.

O início desta trajetória de pesquisa a respeito do Modelo Pedagógico Cognitivo-Interacionista (MCI) se deu quando fui convidada a compor a equipe do projeto de capacitação pedagógica e produção de livros para as escolas de Educação Infantil do Sistema Mackenzie de Ensino.

Logo no início do trabalho desenvolvido notou-se que o modelo pedagógico adotado, o Cognitivo-Interacionista, não oferecia com clareza o respaldo teórico para as ações desenvolvidas na escola, fato que aguçou algumas inquietações e questionamentos indispensáveis ao processo de investigação científica. A princípio, essa inquietação levou-me a tentar responder algumas destas inquietações, como: Que modelo é este? Quem o desenvolveu? Qual é a base teórica?

A busca por respostas confirmou a necessidade de aprofundar a pesquisa sobre o modelo pedagógico e a relevância de construir uma fundamentação teórica sólida que contribuísse para o desenvolvimento das propostas pedagógicas dos professores da Educação Infantil que utilizam o Sistema Mackenzie de Ensino (SME) e o Mackenzie Educacional (ME), salientando ser essencial a todo educador de crianças o conhecimento das teorias que embasam suas práticas em sala de aula.

Na perspectiva de alcançar os objetivos delineados, foram feitas entrevistas com três professoras, uma coordenadora pedagógica e uma diretora, de escolas parceiras do SME, compostas de perguntas referentes ao tema investigado. Estas questões respondidas foram analisadas mediante abordagens de pesquisa qualitativa de natureza exploratória. Também foram realizadas a observação e análise presencial de situações educacionais – projetos didáticos, dos quais destacam-se, neste artigo, os resultados analisados do projeto Sarau de poesia, Brincadeiras do Jardim II e Um dia de sol das professoras denominadas A e B do colégio Presbiteriano Mackenzie

COLHENDO OS FRUTOS

O Projeto Princípio do Saber é composto por uma diversidade de outros projetos didáticos, sequências didáticas e atividades permanentes desenvolvidos pelas professoras no decorrer do ano letivo. Cada ação conta com o planejamento das professoras que registram suas reflexões formalizando, assim, o tema, a justificativa, os objetivos, as atividades previstas, as estratégias, os recursos a serem utilizados, o tempo estimado e a avaliação. Se faz essencial a reflexão das professoras quando se almeja que a criança aprenda significativamente.

A pesquisadora teve a oportunidade de observar presencialmente parte da efetivação do projeto didático Sarau de poesia: “Um bem-te-vi” de Manoel de Barros desenvolvido pela Professora A, que também participou como respondente da entrevista desta investigação. Foram momentos plenos de sensibilidade e percepção aguçadas da “Professora A” que conseguiu envolver as crianças com a temática, despertando nelas a vontade de interagir e participar de maneira lúdica e proativa para a sua aprendizagem significativa.

As situações educativas denotam a percepção aguçada presente nas ações da Professora A, quando oferece a oportunidade às crianças de se envolverem de forma engajada, de tocarem os objetos, de construir seu próprio bem-te-vi com material reciclável, de sentirem alegria enquanto aprendem se divertindo. As crianças se soltam, brincam e se divertem, nesse espaço lúdico de aprendizagem, reiterando as palavras de Winicott (Cf. 1971) o qual assegura que o ato de brincar proporciona a interação social das crianças e a capacidade criadora, bem como, as palavras de Wallon (Cf 2007) ao afirmar que a ludicidade associada à afetividade e ao movimento corporal torna-se um fenômeno essencial ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Ao longo das observações dessas atividades educativas ficou evidenciado que o repertório de atividades, que constituíram em seu cerne, o poder movimentar-se, tocar, cheirar e sentir a textura dos objetos, revelou um excelente recurso para despertar o interesse e a participação das crianças, ampliando também as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Cada criança ao fazer o seu próprio pássaro com autonomia seja pintando, recortando as asas, montando seus bicos, realizando as colagens, colaborando com a Professora A na montagem dos painéis e com amplas possibilidades de contato com o objeto de conhecimento, permitindo o seu poetizar, o seu fruir e conhecer sobre o campo da linguagem visual, corroborando para que o pensamento se tornasse visível por meio da forma e da materialidade. As crianças também encenaram a poesia com liberdade às expressões corporais, demonstrando segurança e enriquecimento da linguagem verbal e corporal, da memorização e concentração e também da

organização espacial, confirmando as palavras de Oliveira e Stoltz (Cf. 2010).

É interessante ressaltar que a Professora A participava ativamente com as crianças, estimulava o movimento e ninguém ficava parado, o que contribuiu significativamente para que elas se sentissem seguras naquele ambiente, reconhecendo-se nele, corroborando os argumentos de Kishimoto (2009), ao afirmar que se a criança não reconhece o ambiente, não se sentirá solta pois há uma tensão no corpo que reage de tal forma que não deixa os sentidos livres para olhar, ouvir, sentir, explorar e, esse estresse faz com que todos os sentidos fiquem mudos prejudicando seu desenvolvimento e aprendizagem.

Pôde-se evidenciar também nas observações que as crianças não sentiram a tensão mencionada, pois lhes foi proporcionado o aprender brincando e livre de estereótipos. Nesta sala de aula específica, houve não somente o reconhecimento do ambiente pelas crianças, mas o sentimento de pertencimento, de acolhimento e de participante de corpo inteiro. Nessa construção e contexto, evitou-se o que alertou Schafer (Cf. 2011) quando considerou como uma das experiências mais traumáticas na vida da criança pequena as ações em que a professora fragmenta os sentidos corporais, e, conseqüentemente todo o seu processo de aprendizagem.

Reconheceu-se na observação e análise das atividades deste projeto didático, a importância da prática de ensino da “Professora A”, a partir da sua sensibilidade em ouvir as crianças, saber dar-lhes tempo e espaço e valorizar os movimentos corporais da criança de forma leve e brincante, possibilitando o acesso a um sólido patrimônio para uma educação voltada para a sabedoria de vida.

A atuação no projeto didático – com uma diversidade de materiais, participação dos alunos de corpo inteiro na organização do espaço e com a maneira sensível da “Professora A” apresentar a atividade – desencadeou uma experiência marcante para a vida das crianças ratificando o que afirma Larrosa (2004) ao dizer que a experiência é algo que passa e toca o ser humano, e ao passar, forma e transforma. Essa atuação também reiterou os argumentos de Duarte Júnior (Cf. 2010) quanto à corporeidade, que assumida de um jeito “solto” desde a tenra idade, passa a ser um sólido patrimônio para uma educação voltada para a sabedoria de vida.

No caso observado, evidenciou-se que a “Professora A” se manteve sempre disposta, perceptiva e sensível em sua prática educativa, possibilitando às crianças expressarem seus sentimentos de maneira livre e solta, considerando o aspecto relacional em propostas organizadas como: as rodas de conversa, rodas de músicas e cantigas, dramatização da poesia, expressões artísticas, contação de histórias e demais atividades, promovendo a apropriação de momentos de interação e respeito.

A atuação da “Professora A”, corrobora as afirmações de Ausubel (Cf. 2003) ao delinear os quatro critérios que indicam quando o estudante assumiu uma responsabilidade adequada pela própria aprendizagem, em destaque aqui, o aprender de modo proativo, procurando compreender sem nenhum tipo de imposição, mas com interação.

No contexto da Educação Infantil, as ações de professores atentos às reais necessidades e possibilidades das crianças, que pelo aflorar de sensibilidade, aproximam as crianças, trazem-nas para perto, despertam a sua curiosidade e o seu desejo de aprender. Durante as observações das atividades foi possível evidenciar a ocorrência de aprendizagem significativa conforme discorre Masini (Cf. 2008), pela ênfase ao aspecto relacional da criança que aprende com o objeto do conhecimento e com o professor em um contexto cultural e social, assim como, por meio da interação com outras crianças.

Outro projeto didático observado e analisado pela pesquisadora foi o denominado Brincadeiras do Jardim II, da “Professora B”, também respondente da entrevista desta investigação. Todo o percorrido denotou a percepção aguçada da “Professora B”, desde o planejamento de suas ações, de forma atenciosa para que se considerasse o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças a respeito do tema desenvolvido até a sua efetivação na prática, e também as singularidades das crianças no espaço escolar.

O levantamento de conhecimentos prévios foi observado nos momentos de perguntas feitas pela “Professora B”, tais como: Quem aqui gosta de brincar? Quais brincadeiras vocês mais gostam? Quantas são? E as crianças respondiam sobre quem gosta de brincar: euuuuuu! Quanto à segunda pergunta elas responderam: amarelinha, pega-pega, morto ou vivo, pular corda, quebra-cabeça, dentre outras. O mais interessante foi a interação promovida pela professora ao solicitar que cada uma ensinasse aos coleguinhas.

Ações essas que demonstraram a importância dada pela “Professora B” quando ouve as crianças sobre o que elas traziam em suas respostas - sua estrutura cognitiva - a fim de ter os subsídios necessários para apresentar os novos conhecimentos e concretizar o significado na aprendizagem das crianças, reiterando Ausubel (1963) quanto a estrutura cognitiva existente na criança ser o principal fator a influenciar a aprendizagem e a retenção de novos conhecimentos potencialmente significativos.

Foi notório que o modo sensível como a “Professora B” conduziu as atividades denotou a sua percepção do outro, mediante o contato que estabeleceu, pela sua solicitude em ouvir o que as crianças respondiam e também em responder o que elas perguntavam, bem como na atenção dada à produção das crianças, estabelecendo uma relação atenta e sensível reafirmando as palavras de Masini (2008) sobre a indispensabilidade do perceber para o ato de aprender,

Foi muito importante poder perceber que as ações da “Professora B” foram muito bem planejadas, que o protagonismo era das crianças e das suas produções, nas quais ressalta-se a capacidade criadora nas rimas realizadas, bem como nas expressões corporais e artísticas. A sensibilidade da “Professora B” foi desvelada por meio de ações que denotam reflexão e saberes envolvidos como os ingredientes de uma receita que dá certo. Ela conseguiu desenvolver conceitos complexos, como alfabetização e letramento e alfabetização matemática na Educação Infantil, de forma

brincante, ao mesmo tempo permitindo que as crianças fizessem arte. As crianças foram estimuladas a criar o seu próprio jogo do bafo, após explicação da “Professora B” e da pesquisa em grupos, bem como, da pesquisa com os familiares. O desenvolvimento da linguagem visual se deu pelo desenho produzido, uma autoimagem, de cada criança e também pelo colorido que embeleza o jogo. As crianças demonstraram alegria ao desvendar os códigos da língua enquanto escreviam seus nomes e as rimas sobre a brincadeira pesquisada.

A alfabetização e letramento ocorreram de maneira leve, com o auxílio da “Professora B”, sempre quando necessário, reafirmando as palavras de Soares (1998) ao mencionar que não basta que a criança conviva com muito material escrito e que tenha à sua disposição uma grande diversidade de gêneros textuais, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita, ação bem embasada na negociação de significados apresentada pela Teoria da Aprendizagem Significativa. Outro aspecto evidenciado e, de suma importância, se deu no desenvolvimento de outra atividade lúdica para o ensino da linguagem matemática, a “Professora B” envolveu os alunos num ambiente aritmizador, em contato com a linguagem matemática, seus números e formas possibilitando, conforme afirma Silva (2008), que a criança na mais tenra idade organizasse as representações em um sistema, estabelecendo o seu ensino, caracterizado por uma alfabetização em matemática ou materacia de forma brincante, considerando nesse processo os movimentos corporais.

As ações da Professora B em todo o analisado evidenciam o cuidado, mesmo que não consciente, com a construção de um material potencialmente significativo e também as palavras de Moura (2010) ao afirmar que entender a matemática e a sua linguagem se faz necessário o aprimoramento constante e o contato com essa linguagem. Fato que ficou evidenciado na ação educativa da “Professora B” quando possibilitou às crianças recortarem as formas e os números, nomeá-los e montar o jogo de Amarelinha por meio de colagem.

Todo o exposto remete ao que propõe Kamii e Declark (1994) ao relatar a relevância dos jogos não num plano secundário, mas sim principal na aprendizagem da aritmética, pois por meio da brincadeira as crianças somam, subtraem, multiplicam e dividem espontaneamente, também acessam as formas geométricas e, mais tarde, terão subsídios em sua estrutura cognitiva para sistematizar o conhecimento.

Cabe lembrar que a “Professora B” sempre esteve atenta às possibilidades de aprendizagens pelas interações e brincadeiras viabilizadas pelas linguagens das artes. Em todo o percurso educativo, as crianças tiveram contato com a diversidade de materiais e possibilidades oferecidas pela professora como, por exemplo, na criação da brincadeira com bolinhas de gude, mas de uma forma bem diferente.

Este momento foi marcado pela interação, pelo movimento, pelo brincar como fonte de aprendizagens, pelo desenvolvimento das linguagens da arte de forma lúdica, e, algo que é muito importante enfatizar, pela alegria e vontade de participar

das crianças.

Uma outra brincadeira tradicional que compôs a pesquisa realizada pelas crianças no desenvolvimento do projeto didático foi a denominada: Ciranda Cirandinha. Após pesquisarem sobre a brincadeira, inclusive envolvendo as famílias, por meio de entrevistas, a Professora B propôs que as crianças fizessem uma ciranda com massinha de modelar, ampliando as possibilidades de percepção. Cada criança, ao criar o seu bonequinho, interagiu com o colega, manuseava o material, cheirava e criava.

Ao explorar a riqueza dessa interação, a “Professora B” acolheu a bela definição de Merleau-Ponty (2006) quando relatou que este contato com o objeto percebido se constitui num convite a perceber além, considerando o corpo como instrumento de compreensão. As observações das atividades analisadas mostraram que as atividades propostas pela “Professora B” possibilitaram ações pertinentes tendo o corpo como instrumento de compreensão, como: juntos experimentar corporalmente os sabores, os odores, as sonoridades, as formas e as texturas do universo sensível, o que contribuiu, indubitavelmente para a aprendizagem significativa das crianças, garantindo a infância nos espaços escolares e dando um novo sabor ao saber.

Outro momento relevante e inspirador que fez parte do processo de observação e análise foi o projeto didático “Dia de Sol”, que fez jus ao nome, ao proporcionar que as crianças brilhassem. O projeto foi desenvolvido pela “Professora A”, baseado no livro de Renato Moriconi, escritor e artista plástico, cujas palavras oferecem espaço para pensar sobre o brincar livre de estereótipos. A partir da história contada de forma brilhante, a “Professora A” proporcionou vivências que envolveram as crianças de corpo inteiro desvelando sensibilidade e percepção aguçadas e possibilitando também o acesso ao mundo letrado.

Nas ações educativas da “Professora A”, evidenciou-se o que disse Kleiman (Cf.1995) referente aos significados do letramento, quando destaca a importância do adulto dialogar com as crianças nos momentos de contação de histórias, incentivando-as a participar por meio de perguntas interativas, mantendo as ilustrações do livro acessíveis para que elas possam ver e nomear as imagens, estimulando a criança a recontar a história. E foi exatamente o que ocorreu no momento de contação de história da “Professora A”.

O planejamento das ações da “Professora A”, teve como orientação norteadora a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, com foco nos campos de experiências “Traços, sons, cores e formas” e “Corpo, gestos e movimentos”.

As expressões por meio das artes visuais foram consideradas na utilização de materiais diversos, bem como os movimentos corporais, de forma criativa, como instrumento de interação e de estímulo ao sistema proprioceptivo e ao aguçar do perceber. As expressões evidenciadas foram explicitadas em diferentes momentos, especialmente quando a “Professora A” proporcionou às crianças a observação e o desenho dos movimentos das linhas, do tão conhecido desenho do Sol, não limitando-

se a oferecer lápis de cor, ou giz de cera, mas ampliando possibilidades e percepções das crianças por meio de tintas, texturas, pincéis e carvão, reiterando Cunha (Cf. 2011, p.7) ao ressaltar que os “universos convencionais são transformados pela imaginação e inventividade das crianças, criando paradoxos nunca vislumbrados pelos adultos”.

As expressões corporais, com destaque à relevância do movimento cinestésico, considerado em todo o percorrido, e a propriocepção como percepção do movimento articular e corporal, bem como a posição do corpo, ou segmentos do corpo, no espaço, como definido por Charles Sherrington (Cf. 1906) como fundamentais para o desenvolvimento de um sistema sensorial eficiente para a coordenação dos movimentos.

Tais características foram evidenciadas nas atividades propostas pela “Professora A”, que desvela o espaço escolar, como espaço da criança que se movimenta e que se expressa corporalmente e com aflorada imaginação. As crianças amam brincar de “faz de conta”, momento em que o aflorar da imaginação se faz presente, e, quando lhes é possibilitado o acesso aos livros, ao mundo da imaginação. Desde a mais tenra idade, elas não somente fazem, mas também contam e recontam como fizeram.

As crianças contaram e dramatizaram a história “Dia de Sol” aos coleguinhas de outra turma. Foi um momento rico pela interação vivenciada e também por possibilitar, dentre tantas aprendizagens, a apropriação da linguagem verbal, visual e corporal num movimento de brincar e perceber ativados pelo contato aberto consigo mesmo, com a história estudada e pela convivência com os amigos.

Fato que fez lembrar Vigotski (Cf. 2014) quando resalta que o foco para o desenvolvimento infantil se encontra na dramatização, evidenciando o valor do processo na criação infantil, pois, nesse sentido, o ato de brincar e o faz de conta tornam-se mais significativos que o próprio resultado da criação dos pequenos.

Nessas ações educativas efetivaram-se os argumentos de Masini (Cf. 2012, p. 18) ao dizer que “este saber do corpo, essa experiência original que é pré- consciente, pré-emocional, pré-categorial, faz reencontrar o corpo presente e total”, tendo a sensibilidade ativada e atendendo ao precioso convite de Merleau-Ponty (Cf. 2006) a entrar em contato com o objeto uma vez que esse autor defende o retorno da ciência ao solo do mundo sensível e percebido, ao afirmar que é nos horizontes abertos pela percepção que o conhecimento se instala.

Interessante ressaltar que essa percepção que envolve o corpo da criança em sua totalidade desperta nela o amor pelo conhecimento, a vontade de aprender mais e de participar mais e mais, ressaltando, devidamente, a característica lúdica que foi considerada em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, evidenciou-se que as interações e as brincadeiras aconteceram como processo dinâmico e indissociável, como linguagens naturais da infância, confirmando Kishimoto (Cf 2010), quando diz que por meio de tais ações educativas a criança aprende a expressar sua identidade, seus sentimentos e valores, aprende

a conhecer a si e aos outros, pois lhe é oferecido as condições de repetir ações prazerosas, de partilhar, de usar os sentidos do corpo e solucionar problemas com autonomia.

Dentre as sequências didáticas desenvolvidas e observadas in loco pela pesquisadora, uma chamou a atenção de forma muito especial por desvelar a sensibilidade e percepção aguçadas da “Professora A”. Após realizarem a leitura de imagens que incluíam as linhas flexíveis e permanentes, ela propôs às crianças vivenciarem o livro com o próprio corpo. Ao invés de somente reproduzir numa folha de papel, ou tentar mostrar na lousa sobre o conceito de linhas, ela trouxe uma fita gigante, dourada como o sol, para que todas as crianças, ao mesmo tempo, pudessem tocar, segurar e, ao caminhar, explorar os movimentos corporais.

Na sala de aula e em outros espaços, andavam por entre o mobiliário, fazendo zigue-zagues, virando para a direita e para esquerda, representando as linhas flexíveis. No corredor, andavam juntos num mesmo sentido, segurando a fita, representando as linhas permanentes. Fez recordar Kastrup (Cf 1999, p.153) “Aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente [...] aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação, na tentativa de impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados”.

O estímulo ao movimento e à percepção corporal proporcionou um ambiente rico de aprendizagens. As ações pedagógicas desenvolvidas aguçaram a percepção das crianças sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o meio, levando-as à compreensão dos conceitos de uma forma lúdica, interativa e com significado, fazendo despertar a percepção, assim como a esperança de um novo amanhecer em que brilhe a aprendizagem das crianças no espaço escolar, como o sol no céu ao despontar. E que brilhe mais e mais despertando a sensibilidade, não raro adormecida, no coração de gente grande.

SABOREANDO...

Esta pesquisa consolidou buscas para ampliar o olhar de profissionais que atuam com crianças, aprimorando o conhecimento teórico e a educação do sensível tendo como meta ressaltar a compreensão e a reflexão sobre a relevância do perceber no ato de aprender e a necessidade do processo relacional para que ocorra a aprendizagem significativa das crianças.

Desvelar características de professores e crianças em suas singularidades, atenta às suas manifestações e subjetividade, foi um caminho tecido primorosamente. As artes e suas linguagens estiveram presentes em todo o observado e analisado. Nas cores que alegrem os espaços da Educação Infantil, nos traços delineados por mãozinhas tenras, nas expressões corporais espontâneas embaladas pela doce música que acalenta a alma. No percorrido foi notório o aguçar da percepção da

criança e do professor da Educação Infantil sobre si mesmo, o outro e o meio. Por outro lado, foi também um caminho difícil por descortinar a complexidade dos elementos dispostos na organização dos dados, seleção de recortes ilustrativos de um período longo de registros e de procedimentos, de apresentação de dados analisados que proporcionassem uma visualização dos processos evolutivos ocorridos nas situações de aprendizagem do projeto “Princípio do Saber” do Sistema Mackenzie de Ensino.

Neste sentido, pode-se considerar plenamente atingido o objetivo central desta investigação de contribuir para saber se a ampliação do perceber, solo da Aprendizagem Significativa, como fundamentação teórica do Modelo Pedagógico Cognitivo-Interacionista contribuiu para que os professores da Educação Infantil tivessem uma maior compreensão e reflexão sobre suas práticas educacionais.

Os resultados obtidos, permitem considerar que o investimento em propostas inovadoras para a Educação Infantil contribuiu de forma singular para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e perceptivo das crianças e foi um facilitador para a ocorrência da Aprendizagem Significativa. Outro aspecto importante a salientar é que toda a equipe de professores sentiu-se motivada e impulsionada, pelos momentos de formação continuada, a estudar e pesquisar mais para compreender os processos de desenvolvimento dos seus alunos. Os professores aprofundaram seus estudos sobre a Aprendizagem Significativa de Ausubel, sobre a Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty e sobre as linguagens das artes e suas manifestações na Educação Infantil. Agregaram, também, as famílias das crianças nesse processo, envolvendo-os por meio de questionários e pesquisas das crianças, na aquisição de recicláveis para o desenvolvimento das atividades e convidando-os a participar das aulas para compartilhamento de suas experiências com as crianças sobre as temáticas abordadas. Ações que exalaram percepção, sensibilidade e significado.

Nesse sentido, o estudo ajudará na elaboração de propostas pedagógicas coerentes, que enxerguem a criança como sujeito singular e o seu corpo como fonte de interação e conhecimento, uma vez que os resultados apontaram que os investimentos dos professores numa educação com sensibilidade e percepção aguçadas, propiciaram com êxito a aprendizagem significativa de seus alunos.

Portanto, ao considerar essas situações de aprendizagem, fica evidenciada a importância do despertar perceptivo na infância como fonte de conhecimento para a vida. Esse despertar perceptivo dá acesso à corporeidade no processo de aprendizagem da criança e possibilita maior sensibilidade e percepção em relação ao aprendido, mais interação com os amigos, maior exploração dos objetos, mais movimentos corporais, motricidade, maior vontade de aprender, maior amplitude das condições de alfabetização da língua materna e letramento, mais condições de ocorrência da alfabetização matemática desde a mais tenra idade, resultando na ocorrência de Aprendizagem Significativa na Educação Infantil.

A educação brasileira carece de pesquisas que despertem os corações anestesiados, aquecendo-os com os sorrisos das crianças que têm oportunidade de

criar e aprender de forma plena, inspirando-os a romper paradigmas estagnados e evitar o perigo dos extremos, tanto com relação à corporeidade quanto ao “cerebralismo” exacerbado e, desta forma, transformar com coragem e determinação o que está posto de forma equivocada, instituindo, assim, uma pedagogia do fantástico, que pretende superar a dualidade mente/corpo, razão/emoção, em direção a um saber mais abrangente e integrado, saber que vai além do conhecimento e da informação – saber sensível – que coaduna às reais necessidades de desenvolvimento e potencialidades de aprendizagem significativa das crianças pequenas – frutos excelentes que dão sabor à nossa vida.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York, Grune and Stratton, 1963.

AUSUBEL, D.P. **The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view**. Boston, Kluwer Academic Publishers, 2003.

CARDOSO, Débora da Silva. **O modelo cognitivo-interacionista: perspectivas na Educação Infantil**. Tese de doutorado em Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5 ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

KAMII, C; DECLARK, G. **Reinventando a Aritmética**. Campinas. Papirus, 1994.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papirus, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 90, n. 225, 2009.

_____, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. In. ANAIS do I Seminário Nacional: currículo em movimento—Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas, Mercado de letras, 1995.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte. Autêntica, 2004.

MASINI, Elcie F. Salzano **Aprendizagem Totalizante**. São Paulo: Menon/ Mackenzie, 1999.

MASINI, Elcie F. Salzano; MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa: condições para**

ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos. São Paulo: Vetor, 2008.

_____, Elcie, F. S **Perceber: raiz do conhecimento/** MASINI, Elcie, F. S e colaboradores. São Paulo: Vetor 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006

MOURA, O. M. **A dimensão da alfabetização na educação matemática infantil.** In: NO, C. E. B. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. 2010.

NOVAK, Joseph Donald; GOWIN, D. Bob; VALADARES, Carla. **Aprender a aprender.** 1996.

OLIVEIRA, Maria Eunice de. STOLTZ, Tânia. **Teatro na Escola: considerações a partir de Vygotsky.** Educar, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Editora UFPR.

SCHAFER, Raymond M. O ouvido pensante. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2ed.2011.

SHERRINGTON, C. S. **The integrative action of the nervous system.** Cambridge: University Press, 1906.

SILVA, S. L. **Matemática na infância: uma construção, diferentes olhares.** São Paulo: USP, 2008. 236 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WALLON, Henri. **Afetividade e aprendizagem** – Contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1971.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações formativas 72, 73, 76, 78, 79
Alfabetização cartográfica 142, 143, 144, 153
Anos iniciais do ensino fundamental 41, 142, 153
Aprendizagem significativa 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 53

B

Brincadeiras 1, 6, 9, 10, 12, 15, 204, 224

C

Ciclo da água 222, 228, 231, 233
Ciências naturais 222, 223, 227, 339, 345
Circularidades 179, 189
Crenças 60, 62, 63, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 257, 259, 261, 347
Crianças pequenas 4, 15, 222

D

Docência 17, 26, 27, 29, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 49, 68, 88, 206, 234, 246, 247, 252, 257, 285, 304, 308, 313, 340, 341, 344, 348, 349, 394
Docência e gestão 40, 42, 45, 47
Docentes 17, 26, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 45, 47, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 85, 87, 96, 99, 100, 102, 104, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 129, 130, 132, 139, 140, 164, 165, 174, 197, 201, 202, 206, 214, 216, 217, 220, 245, 250, 251, 252, 256, 265, 267, 270, 285, 293, 296, 298, 302, 304, 305, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 340, 341, 345, 350, 355, 382, 387, 388

E

Educação infantil 1, 2, 3, 4, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 29, 40, 41, 42, 46, 204, 205, 209, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 233, 234, 288
Eja 155, 156, 157, 159, 160, 163, 171, 173, 174
Ensino fundamental 17, 40, 41, 42, 67, 72, 75, 142, 144, 153, 159, 160, 161, 166, 170, 205, 206, 209, 219, 222, 234, 286, 288, 300, 321, 325, 343, 344, 378
Ensino híbrido 91, 92, 93, 94, 96, 98
Escolas 3, 4, 6, 20, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 40, 41, 45, 46, 47, 51, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 93, 159, 160, 163, 167, 171, 175, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 204, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 217, 218, 219, 220, 221, 227, 228, 233, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 255, 256, 260, 265, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 296, 298, 299, 300, 301, 303, 382, 384, 390, 394
Espaço vivido 142, 143, 144

F

Fenomenologia 1, 3, 5, 14, 16, 179, 192

Formação continuada 1, 4, 14, 27, 28, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 46, 47, 48, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 91, 92, 94, 95, 96, 143, 212, 216, 217, 220, 255, 256, 257, 267, 268, 291, 296, 297, 302, 304, 308, 309, 345, 349, 388, 390, 393, 396

Formação de professores 31, 33, 38, 39, 41, 43, 46, 49, 50, 61, 62, 63, 64, 71, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 84, 85, 89, 130, 195, 197, 205, 217, 219, 221, 245, 256, 262, 267, 268, 297, 298, 303, 322, 339, 350, 383, 385, 387, 388, 394

Formação docente 27, 28, 29, 32, 33, 39, 46, 48, 50, 71, 91, 98, 130, 218, 248, 252, 255, 258, 262, 263, 267, 269, 299, 305, 350, 382, 388, 393

Formação inicial de professores 59, 60, 61, 70, 71, 129, 130, 132, 245

Formación inicial docente 115, 127

Fracasso escolar 155, 157, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 265

Fronteira latina 81, 86

G

Gephemopo 194, 195

Grupos étnicos 236, 327, 328

I

Identidade docente 59, 60, 61, 64, 67, 68, 69, 70, 132, 138, 139, 339, 340, 341, 350

Identidade étnica 236

J

Jovem em conflito com a lei 155, 156, 157, 158, 159, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175

L

Leitura 13, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 38, 41, 42, 54, 94, 97, 143, 144, 146, 149, 176, 182, 208, 245, 247, 249, 250, 251, 252, 262, 287, 323, 329, 332, 336, 349

Linguagem 7, 10, 12, 15, 19, 21, 24, 64, 86, 90, 95, 134, 142, 143, 144, 149, 161, 187, 199, 224, 234, 246, 283, 332, 345

Língua inglesa 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89

M

Memoriais de formação 59, 61, 63, 65

Mesa reflexiva triádica 115, 118, 124, 125

Metodologias ativas 52, 58, 91, 92, 94, 96, 97, 98

Mulheres indígenas 235, 236, 334, 335

N

Narrativas e escritas de si 59, 61, 64, 65, 66, 69, 70

O

Ouro Preto do Oeste/RO 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201

P

Pedagogo 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 387, 389
Percepção 1, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 50, 143, 144, 183, 188, 192, 197, 215, 257, 276, 295, 304, 313, 329, 333, 334, 335, 345, 348, 394
Políticas educacionais 26, 27, 73, 155, 157, 164, 168, 170, 173, 176, 206, 207, 211, 214, 219, 220, 249, 255, 286, 290, 293, 301, 302
Prática pedagógica 115, 119, 120, 122, 126
Produção textual 19, 25, 245, 247, 248, 251, 332
Professores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 129, 130, 132, 136, 137, 139, 161, 162, 165, 172, 174, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 225, 236, 245, 246, 247, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 273, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 285, 286, 287, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 308, 309, 319, 322, 339, 340, 341, 343, 344, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 390, 391, 392, 393, 394, 396
Programa mais educação 206, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 218, 219, 221, 285, 286, 287, 289, 291, 293, 294, 300, 301, 303

R

Reflexión 115, 116, 120, 125, 126, 127

S

Saberes 6, 9, 32, 33, 34, 39, 49, 60, 74, 76, 78, 137, 138, 142, 144, 153, 176, 179, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 209, 213, 216, 217, 218, 246, 251, 252, 253, 257, 258, 265, 271, 272, 273, 275, 276, 278, 281, 283, 288, 292, 293, 296, 297, 298, 299, 322, 324, 336, 341, 346, 350, 385, 389

T

Trabalho 2, 6, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 61, 65, 69, 71, 74, 75, 77, 78, 87, 89, 92, 95, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 139, 142, 143, 144, 152, 153, 156, 157, 158, 162, 164, 165, 175, 179, 181, 196, 201, 202, 204, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 225, 227, 228, 230, 233, 236, 248, 250, 251, 252, 253, 257, 258, 264, 265, 268, 270, 272, 275, 276, 281, 285, 286, 287, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 301, 302, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 312, 313, 318, 319, 320, 321, 322, 325, 330, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 385, 386, 388, 389, 390, 391, 394
Trabalho docente 27, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 45, 75, 207, 219, 220, 236, 248, 265, 268, 286, 301, 302, 312, 320, 321, 349, 382

U

Uneuro 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201
Universidade intercultural 236

 **Atena**
Editora

2 0 2 0