

Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos do Estado de São Paulo

# GUARULHOS-SP

Professor de Educação Infantil

DZ058-N9

Todos os direitos autorais desta obra são protegidos pela Lei nº 9.610, de 19/12/1998.  
Proibida a reprodução, total ou parcialmente, sem autorização prévia expressa por escrito da editora e do autor. Se você conhece algum caso de "pirataria" de nossos materiais, denuncie pelo [sac@novaconcursos.com.br](mailto:sac@novaconcursos.com.br).

## **OBRA**

Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos do Estado de São Paulo

Professor de Educação Infantil

EDITAL DE ABERTURA Nº 10/2019-SGE01

## **AUTORES**

Língua Portuguesa - Profª Zenaide Auxiliadora Pachegas Branco

Matemática - Profº Bruno Chierigatti e João de Sá Brasil

Conhecimentos Pedagógicos - Profª Ana Maria B. Quiqueto

Bibliografia (Conhecimentos Pedagógicos) - Profª Ana Maria B. Quiqueto

Legislação - Profª Ana Maria B. Quiqueto

Legislação Municipal - Profª Fernando Zantedeschi

## **PRODUÇÃO EDITORIAL/REVISÃO**

Christine Liber

Leandro Filho

## **DIAGRAMAÇÃO**

Renato Vilela

## **CAPA**

Joel Ferreira dos Santos



[www.novaconcursos.com.br](http://www.novaconcursos.com.br)

[sac@novaconcursos.com.br](mailto:sac@novaconcursos.com.br)

# APRESENTAÇÃO

## PARABÉNS! ESTE É O PASSAPORTE PARA SUA APROVAÇÃO.

A Nova Concursos tem um único propósito: mudar a vida das pessoas.

Vamos ajudar você a alcançar o tão desejado cargo público.

Nossos livros são elaborados por professores que atuam na área de Concursos Públicos. Assim a matéria é organizada de forma que otimize o tempo do candidato. Afinal corremos contra o tempo, por isso a preparação é muito importante.

Aproveitando, convidamos você para conhecer nossa linha de produtos "Cursos online", conteúdos preparatórios e por edital, ministrados pelos melhores professores do mercado.

Estar à frente é nosso objetivo, sempre.

Contamos com índice de aprovação de 87%\*.

O que nos motiva é a busca da excelência. Aumentar este índice é nossa meta.

Acesse **www.novaconcursos.com.br** e conheça todos os nossos produtos.

Oferecemos uma solução completa com foco na sua aprovação, como: apostilas, livros, cursos online, questões comentadas e treinamentos com simulados online.

Desejamos-lhe muito sucesso nesta nova etapa da sua vida!

Obrigado e bons estudos!

\*Índice de aprovação baseado em ferramentas internas de medição.

## CURSO ONLINE



### PASSO 1

Acesse:

[www.novaconcursos.com.br/passaporte](http://www.novaconcursos.com.br/passaporte)



### PASSO 2

Digite o código do produto no campo indicado no site.

O código encontra-se no verso da capa da apostila.

\*Utilize sempre os 8 primeiros dígitos.

Ex: JN001-19



### PASSO 3

Pronto!

Você já pode acessar os conteúdos online.

# SUMÁRIO

## LÍNGUA PORTUGUESA

Leitura e interpretação de diversos tipos de textos (literários e não literários).....	01
Sinônimos e antônimos.....	10
Sentido próprio e figurado das palavras.....	10
Pontuação.....	13
Classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, artigo, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelecem.....	17
Concordância verbal e nominal.....	55
Regência verbal e nominal.....	62
Colocação pronominal.....	68
Crase.....	68

## MATEMÁTICA

Resolução de situações-problema, envolvendo: adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação ou radiciação com números racionais, nas suas representações fracionária ou decimal;.....	01
Mínimo múltiplo comum; Máximo divisor comum;.....	07
Porcentagem;.....	19
Razão e proporção;.....	22
Regra de três simples ou composta;.....	25
Equações do 1.º ou do 2.º grau;.....	28
Sistema de equações do 1.º grau;.....	30
Grandezas e medidas – quantidade, tempo, comprimento, superfície, capacidade e massa; Relação entre grandezas – tabela ou gráfico;.....	33
Tratamento da informação – média aritmética simples;.....	39
Noções de Geometria – forma, ângulos, área, perímetro, volume, Teoremas de Pitágoras ou de Tales.....	44

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

A prática educativa do professor na Educação Infantil: A observação, registro e avaliação formativa; A organização e planejamento do espaço na educação infantil; A pedagogia de projetos didáticos; As relações entre a escola e a família; O comportamento infantil – o desenvolvimento dos afetos e das relações; O compartilhamento da ação educativa; O cuidar e o educar.....	01
Os ambientes de aprendizagem na Educação Infantil: A brincadeira e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade; A brincadeira na educação infantil nas perspectivas psicossociais, educacionais e lúdicas; Alfabetização; O currículo e a pedagogia da brincadeira; O desenvolvimento da linguagem oral; O desenvolvimento das artes visuais e do movimento. O trabalho com as múltiplas linguagens.....	10
A formação pessoal e social da criança: A criança, a natureza e a sociedade; As interações criança/criança como recurso de desenvolvimento: identidade e autonomia; O desenvolvimento humano em processo de construção – Piaget, Vygostky e Wallom.....	35
O desenvolvimento da motricidade: A importância da psicomotricidade na educação infantil; A psicomotricidade no desenvolvimento da criança; O lúdico e o desenvolvimento psicomotor. O papel da educação psicomotora na escola.....	43
A matemática na Educação Infantil: Ensinar e aprender matemática na educação infantil; Espaço e forma; Grandezas e medidas; Número e sistema de numeração.....	48

# SUMÁRIO

## BIBLIOGRAFIA (CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS)

ARRIBAS, Teresa Lleixà. Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004....	01
BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da. Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visuais. São Paulo: Cortez, 2010.....	09
BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Projetos Pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Grupo A, 2008.....	12
BASSEDAS, Eulália. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.....	18
CRAIDY, Carmen e KAERCHER, Gladis. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.....	20
EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Volume 1 e 2. Porto Alegre: Artmed, 2015.....	24
FERREIRA, Gláucia de Melo (Org.). Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática Freinet. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.....	26
FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2010.....	28
FONSECA, Lúcia Lima da. O universo na sala de aula: uma experiência em pedagogia de projetos. Porto Alegre: Mediação, 2009.....	33
FONSECA, Vítor da . Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.....	36
FONSECA, Vítor da. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Rio de Janeiro: Wak, 2012.....	40
FORMOSINHO, Julia Oliveira. Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre... 42	42
HOFFMANN, Jussara Maria. Avaliação mediadora, uma prática em construção da pré escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.....	52
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2009.....	55
LACERDA, C. B.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. In: Educação e Pesquisa: revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, n. 39, p. 65-80, 2013.....	58
LE BOULCH, Jean. Educação psicomotora: a psicomotricidade na idade escolar . Porto Alegre: Artes Médicas, 1987... 65	65
MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.....	67
MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3... 68	68
MEREDIEU, Florence de. O desenho infantil.. São Paulo: Cultrix, 2006.....	70
MEUR, A. de. Psicomotricidade: educação e reeducação: níveis maternal e infantil. São Paulo: Manole, 1991..... 71	71
OLIVEIRA, Zilma Ramos de e outros. O trabalho do professor na educação infantil. São Paulo: Biruta, 2015..... 75	75
OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002..... 79	79
PANIZZA, Mabel e Colaboradores. Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006..... 82	82
PARO, Vítor Henrique. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000..... 92	92
PORTILHO, Evelise. Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição. Rio de Janeiro: Wak, 2009..... 95	95
REGO, Teresa Cristina. Brincar é coisa séria. São Paulo: Fundação Samuel, 1992..... 97	97
SILVA, Lucilene. Brincadeiras: para crianças de todo o mundo. São Paulo: UNESCO, 2007..... 99	99
SMOLE, Kátia Cristina Stocco. A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996..... 100	100
SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ, Maria Ignez e CÂNDIDO, Patrícia. Resolução de problemas: matemática de 0 a 6. Porto Alegre: Artmed, 2003..... 102	102
TAILLE, Yves de La e outros. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992... 109	109

# SUMÁRIO

TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz (Org.). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.....	112
WALLON, Henri: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. São Paulo: Vozes, 1986.....	114
ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.....	116

## LEGISLAÇÃO

Constituição Federal de 1988: artigos 208 a 214.....	01
Lei Federal n.º 8.069/90 – ECA: artigos 1º a 6º, 15 a 18-B, 53 a 59 e 131 a 137.....	03
Lei Federal n.º 9.394/96 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.....	08
Resolução CNE/CEB n.º 5/09 e Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil...	28
Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Introdução (p. 7 – 21).....	34
A Etapa da Educação Infantil (p. 35 – 55).....	46

## LEGISLAÇÃO MUNICIPAL

Lei n.º 6.058/2005 – Dispõe sobre a estrutura, organização e funcionamento da carreira e remuneração do magistério público do município de Guarulhos - Atualizada pelas Leis n.º 6.122/2006, 6.338/2007, 6711/2010 e 6839/2011.....	01
Lei n.º 7.598/2017 – Aprova o Plano de Educação da Cidade de Guarulhos – PME para o período de 2017/2027.....	05

# ÍNDICE

## CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

A prática educativa do professor na Educação Infantil: A observação, registro e avaliação formativa; A organização e planejamento do espaço na educação infantil; A pedagogia de projetos didáticos; As relações entre a escola e a família; O comportamento infantil – o desenvolvimento dos afetos e das relações; O compartilhamento da ação educativa; O cuidar e o educar.....	01
Os ambientes de aprendizagem na Educação Infantil: A brincadeira e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade; A brincadeira na educação infantil nas perspectivas psicossociais, educacionais e lúdicas; Alfabetização; O currículo e a pedagogia da brincadeira; O desenvolvimento da linguagem oral; O desenvolvimento das artes visuais e do movimento. O trabalho com as múltiplas linguagens.....	10
A formação pessoal e social da criança: A criança, a natureza e a sociedade; As interações criança/criança como recurso de desenvolvimento: identidade e autonomia; O desenvolvimento humano em processo de construção – Piaget, Vygostky e Wallom.....	35
O desenvolvimento da motricidade: A importância da psicomotricidade na educação infantil; A psicomotricidade no desenvolvimento da criança; O lúdico e o desenvolvimento psicomotor. O papel da educação psicomotora na escola.....	43
A matemática na Educação Infantil: Ensinar e aprender matemática na educação infantil; Espaço e forma; Grandezas e medidas; Número e sistema de numeração.....	48

**A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A OBSERVAÇÃO, REGISTRO E AVALIAÇÃO FORMATIVA; A ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL; A PEDAGOGIA DE PROJETOS DIDÁTICOS; AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA; O COMPORTAMENTO INFANTIL – O DESENVOLVIMENTO DOS AFETOS E DAS RELAÇÕES; O COMPARTILHAMENTO DA AÇÃO EDUCATIVA; O CUIDAR E O EDUCAR.**

**O que se entende por avaliação formativa na educação infantil?**



**FIQUE ATENTO!**

A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição.

Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo em que revelam suas particularidades. São várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores.

A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, ideias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. Outras formas de registro também podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo; produções das crianças ao longo do tempo; fotografias etc.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em dezembro de 1996, estabelece, na Seção II, referente à educação infantil, artigo 31 que: "... a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental".

Existem ainda no Brasil práticas na educação infantil que possuem um entendimento equivocado da avaliação nessa etapa da educação, o que vem gerando sérios problemas, com consequências preocupantes, sobretudo, para as crianças de determinadas camadas da sociedade. A mais grave é a existência das chamadas "classes de alfabetização" que conferem à educação infantil o caráter de terminalidade. São classes que atendem crianças a partir de seis anos, retendo-as até que estejam alfabetizadas.

As crianças que frequentam essas classes não ingressam na primeira série do ensino fundamental, até que tenham atingido os padrões desejáveis de aprendizagem da leitura e escrita. A essas crianças têm sido vedado, assim, o direito constitucional de serem matriculadas na primeira série do ensino fundamental aos sete anos de idade. Outras práticas de avaliação conferem às produções das crianças: notas, conceitos, estrelas, carimbos com desenhos de caras tristes ou alegres conforme o julgamento do professor. A avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças.

Neste documento, a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. No que se refere às crianças, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor deve compartilhar com elas aquelas observações que sinalizam seus avanços e suas possibilidades de superação das dificuldades.

São várias as situações cotidianas nas quais isso já ocorre, como, por exemplo, quando o professor diz: "Olhe que bom, você já está conseguindo se servir sozinho", ou quando torna observável para as crianças o que elas sabiam fazer quando chegaram na instituição com o que sabem até aquele momento. Nessas situações, o retorno para as crianças se dá de forma contextualizada, o que fortalece a função formativa que deve ser atribuída à avaliação. Além dessas, existem outras situações que podem ser aproveitadas ou criadas com o objetivo de situar a criança frente ao seu processo de aprendizagem. É importante que o professor tenha consciência disso, para que possa atuar de forma cada vez mais intencional. Isso significa definir melhor a quem se dirige a avaliação — se ao grupo todo ou às crianças em particular; qual o melhor momento para explicitá-la e como deve ser feito. Esses momentos de retorno da avaliação para a criança devem incidir prioritariamente sobre as suas conquistas. Apontar aquilo que a criança não consegue realizar ou não sabe, só faz sentido numa perspectiva de possível superação, quando o professor detém conhecimento sobre as reais possibilidades de avanço da criança e sobre as possibilidades que ele tem para ajudá-la. Do contrário, ao invés de potencializar a ação das crianças e fortalecer a sua autoestima, a avaliação pode provocar-lhes um sentimento de impotência e fracasso. Outro ponto importante de se marcar refere-se à representação que a criança constrói sobre a avaliação. O professor deve ter consciência de que a forma como a avaliação é compreendida, na instituição e por ele próprio, será de fundamental importância para que a criança possa construir uma representação positiva da mesma.

A avaliação também é um excelente instrumento para que a instituição possa estabelecer suas prioridades para o trabalho educativo, identificar pontos que necessitam de maior atenção e reorientar a prática, definindo o que avaliar, como e quando em consonância com os princípios educativos que elege.

Para que possa se constituir como um instrumento voltado para reorientar a prática educativa, a avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa. O professor, ciente do que pretende que as crianças aprendam, pode selecionar determinadas produções das crianças ao longo de um período para obter com mais precisão informações sobre sua aprendizagem. Os pais, também, têm o direito de acompanhar o processo de aprendizagem de suas crianças, se inteirando dos avanços e conquistas, compreendendo os objetivos e as ações desenvolvidas pela instituição.

## A ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



### FIQUE ATENTO!

Como defendemos que o planejamento é uma das práticas que fará com que se efetive o processo de ensino e aprendizagem, são várias as possibilidades de encaminhar essa ação. De acordo com Ostetto (1992), podemos destacar modelos de planejamento na Educação Infantil baseados em listagem de atividades, datas comemorativas, aspectos do desenvolvimento, conteúdos organizados por tema, planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas do conhecimento ou por projetos.

No planejamento baseado em listagem de atividades, os professores listam os conteúdos a serem trabalhados com as crianças, sem ter objetivo pedagógico, com a finalidade de apenas passar o tempo, enquanto as crianças esperam a hora da refeição, do banho, entre outras atividades.

E assim sucessivamente nos dias subsequentes e a cada semana, repete-se a dinâmica de atividades. A prática pedagógica resume-se, aqui, às chamadas atividades, ou a "hora da atividade", uma vez que os outros momentos da rotina, mais ligados aos cuidados das crianças, não são planejados, sendo mesmo secundarizados (OSTETTO, 1992).

No modelo de planejamento baseado em datas comemorativas podemos perceber que o educador segue o calendário para a elaboração do planejamento na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, o planejamento da prática cotidiana é direcionado pelo calendário. A programação é organizada considerando algumas datas, tidas como importantes do ponto de vista do adulto. Também aqui são listadas várias atividades, só que as mesmas se referem a uma data específica, a uma comemoração escolhida pelo calendário. Assim, ao longo do ano seriam realizadas ati-

vidades referentes ao Carnaval, ao Dia de Tiradentes, ao Descobrimento do Brasil, ao Dia do Índio, à Páscoa, ao Dia do Trabalho, ao Dia das Mães, e assim por diante, conforme as escolhas da instituição ou do educador, segundo o que ele julgue relevante para as crianças, ou conforme seja possível desdobrar em atividades para realizar com as crianças (OSTETTO, 1992).

O planejamento baseado no aspecto do desenvolvimento tem a preocupação com o desenvolvimento infantil. Segundo Ostetto (p.118,1992), "nessa direção várias são as áreas contempladas, sendo mais comum a indicação dos aspectos físico-motor, afetivo social e cognitivo. Nessa perspectiva nota-se a preocupação em caracterizar a criança pequena dentro dos parâmetros da psicologia do desenvolvimento, o que indica uma preocupação com as especificidades das crianças de zero a seis anos".

Essa perspectiva de planejamento, se, por um lado, parece considerar particularidades do desenvolvimento infantil, acaba por secundarizar ou mesmo desconsiderar questões relacionadas à construção do conhecimento, à aprendizagem. Por outro lado, a delimitação de áreas de desenvolvimento para orientar o planejamento parte, geralmente, de uma referência geral e universal de desenvolvimento, tomado como regra ou como padrão de normalidade para toda e qualquer (OSTETTO,1992).

Outro modelo de planejamento que vem sendo trabalhado nos Centros de Educação Infantil, segundo Ostetto, é o baseado em conteúdos por área do conhecimento.

De um modo geral, o planejamento que segue essas orientações segue apontando noções a serem trabalhadas na pré-escola, contemplando conteúdos básicos das quatro grandes áreas de conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências sociais e ciências naturais. A entrada em cena das "áreas de conhecimento" trouxe maior consistência para o trabalho com os temas, uma vez que as atividades previstas, partir da delimitação de qualquer tema, deveriam "pertencer" a tais áreas, articulando-as (OSTETTO,1992).

Já no planejamento baseado em temas, segundo Scmitt (2006), o tema é o eixo que conduzirá o trabalho. Existe preocupação com o interesse da criança, sua realidade, suas necessidades e questionamentos. Os temas podem ser escolhidos pelo professor ou emergirem de algo significativo que o grupo vivenciou. Partindo do tema, são previstas atividades relacionadas ao estudo do conteúdo em questão. O grande questionamento sobre esse tipo de planejamento é o "tema" servir como "pretexto" para o professor fazer listagem de atividades, pois estas devem estar articuladas entre si e serem significativas. Outro aspecto é toda a instituição limitar-se ao trabalho fechado, impondo o mesmo tema para todas as idades.

Um dos modelos mais adequados de planejamento para ser trabalhado no centro de Educação Infantil é o planejamento baseado por projetos. Segundo Scmitt (2006), quanto ao planejamento por projetos, é possível trazer a ideia de horizonte, de leitura de grupo, podendo incluir o trabalho com qualquer grupo de crianças, sendo

que, para cada grupo, há um específico e único projeto, articulando-se somente em princípios e itens gerais. Tanto para bebês quanto para crianças maiores, o projeto seria viável, considerando-se, entretanto, conteúdos diferenciados, conforme suas próprias características. O projeto deve ter como base a observação do grupo de crianças e seus interesses. Estrutura-se, contemplando alguns itens básicos. O educador delinea, a partir de uma séria e intensa pesquisa, as possibilidades de trabalho, os assuntos a serem estudados, as situações a serem propostas e as atividades a serem realizadas.

Todas as instituições infantis, para realizarem a produção de um planejamento, precisam seguir o Projeto Político Pedagógico (PPP) das suas instituições, pois nesse documento estarão os objetivos a serem desenvolvidos com os alunos de determinada série. Nesse sentido, este é obrigatório para ajudar o professor a elaborar o seu planejamento.

O planejamento é uma ferramenta que tem de ser realizada com muita reflexão, traçando objetivos e incluindo meta. Segundo Ostetto (2000), "planejamento pedagógico nada mais é atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente".

Para que o planejamento seja realizado, é importante que o educador saiba qual é a proposta curricular da instituição de ensino em que está atuando e como conciliar esse documento com a sua prática escolar. Além disso, tem de preparar atividades em que os alunos tenham recursos para realizar essas tarefas.

O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção (OSTETTO, 1994).

Assim, os professores devem planejar uma prática pedagógica que possibilite às crianças ambientes com objetivos específicos a serem atingidos, para que ocorra uma troca de saberes entre elas. Além disso, o educador deve ficar atento em relação ao desenvolvimento dessas crianças e sempre anotar o que se passa em sala, pois os registros são necessários para se apontar as experiências das crianças como também as do próprio adulto.

Nesse processo, o professor é um mediador que deve desenvolver todas as potencialidades das crianças. Segundo Angotti (1994, p.209), o professor exerce papel importante para o desenvolvimento da criança, criando situações pedagógicas. Os mesmos argumentos encontramos em Vasconcellos:

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (VASCONCELLOS, 2000).

Tanto na realização quanto na efetivação do planejamento não podemos separar o educar do cuidar e permitir que a rotina sem reflexão e mudanças perpetue.

A atividade educativa da creche também inclui o que passa de troca afetiva entre adultos e crianças, durante o banho, as refeições no horário de entrada e com outras situações. O educador e o bebê interagindo enquanto está tomando banho ou as crianças conversando durante o almoço, estão trocando experiências e significado ampliando o seu repertório de ações (OLIVEIRA, 1992).

Percebemos, com isso, que o planejamento não é um simples papel a ser preenchido.

Como um processo reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas. Vai aprendendo a caracterizar o problema para, aí sim, tomar decisões para superá-lo. O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade (OSTETTO, 1992).

Tendo como respaldo essas afirmações, podemos inferir que o planejamento é uma reflexão do professor de como trabalhar o conteúdo com a criança, subsidiando-o no melhor modo de começar e de fazer ligações entre um conteúdo transmitido e outro. É no momento em que o professor está elaborando o planejamento que ele pode mudar a sua maneira de ensinar, para que todos os alunos compreendam o conteúdo, ou seja, rever as suas ações na transmissão do conteúdo.

Por esse motivo, para fazer um planejamento, o professor precisa refletir. Essa reflexão é sobre como será realizada a atividade, para quem se destina esse planejamento. A forma como o professor escreve o planejamento, às vezes, também, é diferente; alguns precisam detalhar as atividades desenvolvidas, outros professores apenas elaboram o planejamento em tópicos e conseguem chegar ao objetivo. Conforme o professor vai fazendo o planejamento, ele vai adquirindo certas práticas que o ajudam a refletir sobre a necessidade das crianças.

Muitos professores fazem o planejamento, mas não percebem o real valor desse documento, deixando-o sem aspecto pedagógico. Assim, o planejamento pode ser desenvolvido e planejado de várias formas, mas nem todos chegam ao mesmo objetivo de torná-lo educativo.

Além disso, vale lembrar que o fato de um planejamento ser "maravilhoso" não significa que a aula do professor também o será, pois, se ele não tiver domínio de sala e compromisso, uma boa relação com seus alunos e seriedade, será quase impossível atingir o seu real objetivo.

Não adianta um "planejamento bem planejado", se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele

apenas age e atua, mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano (OSTETTO, 1994).

Nesse processo, vale destacar que os planejamentos construídos pelos professores são influenciados pelas concepções de mundo, de educação e infância, adquiridas durante a sua formação profissional, tanto inicial quanto continuada.

O planejamento precisa ter sentido para o professor, pois aquele desenvolve a sua prática e dá seguimento aos conteúdos.

O planejamento não deve ser visto como uma peça burocrática prevista para encher pastas e gavetas da instituição na ilusão de um trabalho realizado. Deve, antes, ser espelho real do processo e produto organicamente construído para ser executado ao longo de um período de trabalho, em compasso com que veio anteriormente e o que virá depois. Deve, ainda, espelhar o empenho do professor na execução de um fazer objetivado, intencionado e que sistematicamente deverá ser revisto, analisando a luz da proposta de formação infantil na qual se acredita e na qual a instituição como um todo aposta.

Defendemos que é necessário levar para as crianças tudo o que é de mais bonito, elaborado e belo para de fato proporcionar o saber sistematizado, pois não se trata de qualquer tipo de ensino, mas daquele conhecimento transmitido de forma sistemática.

#### Fonte

SASSI, J. C. M. O Planejamento na Educação Infantil. Maringá, 2012

### A PEDAGOGIA DE PROJETOS DIDÁTICOS

Segundo Fêo<sup>1</sup>, antigamente, quando o aluno ia à escola, via um quadro negro e um giz na mão de um professor que a tudo comandava. Hoje, ele vê um quadro branco, um pincel colorido e quase o mesmo professor, exceto pelo fato dele já não saber tanta coisa. Muitas escolas e professores ainda insistem em realizar a prática de ensino do mesmo jeito que antes, mudou-se a forma, mas a essência continua a mesma.

O objetivo de antes era transmitir conteúdos e o objetivo de hoje deveria ser propor tarefas aos alunos que os tornem capazes de identificar, avaliar, reconhecer e questionar para que eles possam ser cidadãos deste novo mundo, (Perrenoud, 2000). O MEC sinaliza para a necessidade de se promover formas de aprendizagem que desenvolvam no aluno sua criatividade, análise crítica, atitudes e valores orientados para a cidadania, atentas às dimensões éticas e humanísticas e que supere o conteudismo do ensino reduzido à condição de meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações. Então, faz-se necessário repensar os objetivos da educação de modo a permitir que o aluno compreenda o mundo, que dele se aproprie e que o possa transformar. Sugere Castilho (2001) que o método de ensino é a variável que mais pesa nos resultados do desempenho do aluno. Almeida (1999) argumenta que a forma de con-

1 FÊO, E. A. A prática pedagógica por meio do desenvolvimento de projetos. Disponível em: <http://www.drb-assessoria.com.br/1.Apraticapedagogicapormeiododesenvolvimentodeprojetos.pdf>

ceber a educação envolvendo o aluno, promovendo sua autonomia e garantindo uma aprendizagem significativa deveria ser por meio do desenvolvimento de projetos. À medida que suas competências são desenvolvidas, suas possibilidades de inclusão na sociedade da informação são ampliadas.

### A Pedagogia de projetos



#### FIQUE ATENTO!

Na visão de Perrenoud (1999) a escola deveria estar se contagiando com a noção de competência utilizada no mundo do trabalho e das empresas. É pensamento comum, entre os autores pesquisados, que para isso ocorrer é necessária a superação da visão fragmentada do conhecimento fornecida pela escola através das disciplinas. Fazenda (2001) enfatiza que a escola, na medida que organiza os currículos em disciplinas tradicionais, fornece ao aluno apenas um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente por que o ritmo das mudanças tecnológicas não tem contrapartida com a velocidade que a escola pode se adequar.

Para Almeida, (1999), a utilização do projeto seria uma forma de envolver o aluno em interações com recursos tecnológicos e sociais a fim de desenvolver sua autonomia e de construir conhecimentos de distintas áreas do saber, por meio da busca de informações significativas para a compreensão, apresentação e resolução de uma situação-problema.

Nogueira (2001) esclarece que a totalidade das pesquisas a respeito do ensino-aprendizagem está sempre voltada ao aluno como centro do problema de aprendizagem, todavia se podem localizar problemas também no sistema e no professor. Este autor afirma que em suas pesquisas constatou que as práticas nas quais se realizam experiência, pesquisa de campo, construção de maquetes, representações, dramatizações, etc. provaram ser eficiente tanto em termos de resultados de aprendizado como em motivação dos alunos. Assim, também se espera do trabalho com projetos. Segundo Antunes (2001) é possível viabilizar com intensidade invulgar o uso das múltiplas inteligências e, por consequência, os alunos, conhecendo melhor suas aptidões, podem se expressar através delas. Em resumo, a finalidade dos projetos é favorecer o ensino para a compreensão e compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é também de acordo com Perkins e Blythe (1994) apud Hernandez (1998), " ... a capacidade de investigar um tema mediante estratégias como explicar, encontrar evidências e exemplos, generalizar, aplicar, estabelecer analogias, e representar um tema por meio de uma nova forma". Perrenoud (2003) define a Pedagogia de Projeto como:

- Uma empreitada coletiva gerada pelo grupo-classe, na qual o professor coordena, mas não decide tudo; Uma orientação para uma produção concreta (textos, jornais,

espetáculos, exposições, maquetes, experiências científicas, festas, passeios, eventos esportivos, concurso, etc.); Um conjunto de tarefas nas quais todos os alunos possam participar e tenham uma função ativa, a qual poderá variar em função de seus recursos e interesses; Um aprendizado de saberes e conhecimentos no âmbito da gestão de projetos (decidir, planejar, coordenar, etc.); Um aprendizado identificável e que conste do programa de uma ou mais disciplinas; Uma atividade emblemática e regular, colocada a serviço do programa.

No entanto, o processo de implantação dessa prática em estabelecimentos que há muito tempo se limita ao ensino tradicional não é uma tarefa fácil. Para sua utilização, a Pedagogia do Projeto exige o desenvolvimento de competências do professor e que ele deseje as mudanças, mas isto não basta. De acordo com Piconez (1998) de nada adiantam modificações no planejamento do professor se a escola não possuir um projeto político-pedagógico que esboce o cidadão que se pretende ajudar constituir pela educação escolar.

Contudo, com este trabalho procurou-se esclarecer a prática do projeto e sua contribuição para a construção da aprendizagem significativa, alertando para alguns princípios que não devem ser esquecidos como: a autonomia do aluno, a avaliação constante e o necessário treinamento do professor.

Entretanto, destacou-se que o professor não está preparado e está pouco à vontade com os jovens e as suas realidades por isso deverá refletir com seus pares como promover a melhoria de sua profissão. A prática de projetos pode envolver os alunos em um trabalho de equipe, no qual o aprendizado acontece no fazer, no pesquisar, no levantar e organizar informações. Nesse modelo, o professor exerce o papel de tutor, de organizador, aquele que reconhece e orienta adequadamente as competências dos diferentes alunos.

#### Referências:

Almeida, M. E. B. de. Projeto: uma nova cultura de aprendizagem. PUC/SP, jul.1999.2f.(apostila mimeo). Antunes, C. Um método para o ensino fundamental: o projeto. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 44p. Castilho, S. As competências essenciais. *Jornal Público*, Lisboa, p.3, 20 out. 2001.

Fazenda, I. C. A. (Coord.) Práticas interdisciplinares na escola. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. 147 p. Hernandez, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998, 150 p.

Nogueira, N. R. Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001. 220 p.

Perrenoud, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 90p.

\_\_\_\_\_. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 183 p. \_\_\_\_\_. A pedagogia do projeto a serviço do desenvolvimento de competências. In: 3º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. São Paulo: 2003. 40 p.

Piconez, S.C.B. A pedagogia de projeto como alternativa para o ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos. *Cadernos Pedagógicos-Reflexões*. São Paulo: USP/FE/NEA, n.16, 1998, 12 p.

## Projetos de Trabalho

Para Moura<sup>2</sup>, os Projetos de Trabalho traduzem, portanto, uma visão diferente do que seja conhecimento e currículo e representam uma outra maneira de organizar o trabalho na escola. Caracterizam-se pela forma de abordar um determinado tema ou conhecimento, permitindo uma aproximação da identidade e das experiências dos alunos, e um vínculo dos conteúdos escolares entre si e com os conhecimentos e saberes produzidos no contexto social e cultural, assim como com problemas que dele emergem. Dessa forma, eles ultrapassam os limites das áreas e conteúdos curriculares tradicionalmente trabalhados pela escola, uma vez que implicam o desenvolvimento de atividades práticas, de estratégias de pesquisa, de busca e uso de diferentes fontes de informação, de sua ordenação, análise, interpretação e representação. Implicam igualmente atividades individuais, de grupos/quipes e de turma(s), da escola, tendo em vista os diferentes conteúdos trabalhados (atitudinais, procedimentos, conceituais), as necessidades e interesses dos alunos.

Ao estudá-los, as crianças e os jovens realizam contato com o conhecimento não como algo pronto e acabado, mas como algo controverso. Um dos aspectos mais importantes, no trabalho como Projetos, é que ele permite que o aluno desenvolva uma atitude ativa e reflexiva diante de suas aprendizagens e do conhecimento, na medida em que percebe o sentido e o significado do conhecimento para a sua vida, para a sua compreensão do mundo.

### Pedagogia de projetos: método ou postura pedagógica?

Não podemos entender a prática por projetos como uma atividade meramente funcional, regular, metódica.

A Pedagogia de Projetos não é um método, pois a ideia de método é de trabalhar com objetivos e conteúdos pré-fixados, pré-determinados, apresentando uma sequência regular, prevista e segura, refere-se à aplicação de fórmulas ou de uma série de regras.

Trabalhar por meio de Projetos é exatamente o oposto, pois nele, o ensino-aprendizagem se realiza mediante um percurso que nunca é fixo, ordenado. O ato de projetar requer abertura para o desconhecido, para o não-determinado e flexibilidade para reformular as metas e os percursos à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas.

Fernando Hernández (1998) vem discutindo o tema e define os projetos de trabalho não como uma metodologia, mas como uma concepção de ensino, uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da escola e de ajudá-los a construir sua própria identidade.

O trabalho por projetos requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na postura do professor. Hernández (1988) enfatiza ainda que o trabalho por projeto não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira

2 MOURA, D. P. de. Pedagogia de Projetos: Contribuições para Uma Educação Transformadora. 2010.

ra de repensar a função da escola. Leite (1996) apresenta os Projetos de Trabalho não como uma nova técnica, mas como uma pedagogia que traduz uma concepção do conhecimento escolar.

Em se tratando dos conteúdos, a pedagogia de projetos é vista pelo seu caráter de potencializar a interdisciplinaridade. Isto de fato pode ocorrer, pois o trabalho com projetos permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem.

A Pedagogia de Projetos é um meio de trabalho pertinente ao processo de ensino-aprendizagem que se insere na Educação promovendo-a de maneira significativa e compartilhada, auxiliando na formação integral dos indivíduos permeado pelas diversas oportunidades de aprendizagem conceitual, atitudinal, procedimental para os mesmos. Os projetos de trabalho não se inserem apenas numa proposta de renovação de atividades, tornando-as criativas, e sim numa mudança de postura que exige o repensar da prática pedagógica, quebrando paradigmas já estabelecidos.

Possibilita que os alunos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais e cidadãos.

Será necessário oportunizar situações em que os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Por isso, hoje o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento. (ZABALLA, 1998)

O fato de a pedagogia de projetos não ser um método para ser aplicado no contexto da escola dá ao professor uma liberdade de ação que habitualmente não acontece no seu cotidiano escolar. O compromisso educacional do professor é justamente saber O QUÊ, COMO, QUANDO e POR QUE desenvolver determinadas ações pedagógicas. E para isto é fundamental conhecer o processo de aprendizagem do aluno e ter clareza da sua intencionalidade pedagógica.

Mais do que uma técnica atraente para transmissão dos conteúdos, como muitos pensam, a proposta da Pedagogia de Projetos é promover uma mudança na maneira de pensar e repensar a escola e o currículo na prática pedagógica. Com a reinterpretação atual da metodologia, esse movimento tem fornecido subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discentes, numa perspectiva de construção do conhecimento pelos alunos, mais do que na transmissão dos conhecimentos pelo professor.

### **Analogia entre construtivismo e pedagogia de projetos**

O Construtivismo e a Pedagogia de Projetos tem em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima em continuar essa forma particular de transmissão que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar

o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade.

Na Pedagogia de Projetos a relação ensino/aprendizagem é voltada para a construção do conhecimento de maneira dinâmica, contextualizada, compartilhada, que envolva efetivamente a participação dos educandos e educadores num processo mútuo de troca de experiências. Nessa postura a aprendizagem se torna prazerosa, pois ocorre a partir dos interesses dos envolvidos no processo, da realidade em que estes estão inseridos, o que ocasiona motivação, satisfação em aprender.

O Construtivismo leva o educando a pensar, expandindo seu intelecto através de uma aprendizagem significativa, ou seja, que tenha sentido, e contextualizada. O conhecimento é construído a cada instante com a mediação do educador, respeitando o nível de desenvolvimento mental de cada educando.

*"O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador."*

Então, tanto no Construtivismo como na Pedagogia de Projetos, o educando é o próprio agente de seu desenvolvimento, o conhecimento é assimilado de maneira própria, mas sempre com o auxílio da mediação do educador. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. O aluno deixa de ser um sujeito passivo, sempre à mercê das ordens do professor, lidando com um conteúdo completamente alienado de sua realidade e em situações artificiais de ensino-aprendizagem. Aprender passa então a ser um processo global e complexo, onde conhecer e intervir na realidade não se dissocia. O aluno é visto como sujeito ativo que usa sua experiência e conhecimento para resolver problemas.

Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada.

Suas concepções e conhecimentos prévios são levantados e analisados para que o educador possa problematizá-los e oferecer-lhes desafios que os façam avançar, atingindo o processo de equilíbrio/desequilíbrio que é a base do Construtivismo e ao mesmo tempo da Pedagogia de Projetos.

Então podemos dizer que a aprendizagem é o resultado do esforço de atribuir e encontrar significados para o mundo, o que implica a construção e revisão de hipóteses sobre o objeto do conhecimento, ela é resultado da atividade do sujeito, e o meio social tem fundamental importância para que ela ocorra, pois necessitamos de orientação para alcançá-la e aí surge a teoria do pensador russo Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal que é a distância entre o nível de desenvolvimento real (conhecimento prévio, o que o indivíduo já sabe) e o nível de desenvolvimento potencial (onde ele pode chegar com a ajuda do outro), isto é, a possibilidade de que o indivíduo (educando) tem de resolver problemas sob a orientação de outrem (educador).

## A metodologia do trabalho por projetos

A Pedagogia de Projetos surge da necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico que valorize a participação do educando e do educador no processo ensino/aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho.

O trabalho por meio dos projetos vem contribuir para essa valorização do educando e tem-se mostrado um dos caminhos mais promissores para a organização do conhecimento escolar a partir de problemas que emergem das reais necessidades dos alunos.

Mas como se dá essa participação? Inicialmente, para se propor um projeto este deve ser subsidiado por um tema. A escolha deste tema e dos conteúdos a serem trabalhados é de responsabilidade de todos e deve ser pensada de forma a contemplar a realidade do educando.

O trabalho por Projetos pode ser dividido em 4 etapas: problematização, desenvolvimento, aplicação e avaliação.

- a) **problematização:** é o início do projeto. Nessa etapa, os alunos irão expressar suas ideias e conhecimentos sobre o problema em questão. Essa expressão pode emergir espontaneamente, pelo interesse despertado por um acontecimento significativo dentro ou fora da escola ou mesmo pela estimulação do professor. É fundamental detectar o que os alunos já sabem o que querem saber e como poderão saber. Cabe ao educador incentivar a manifestação dos alunos e saber interpretá-las para perceber em que ponto estão, para aprender suas concepções, seus valores, contradições, hipóteses de interpretação e explicação de fatos da realidade.
- b) **desenvolvimento:** é o momento em que se criam as estratégias para buscar respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização. Os alunos e o professor definem juntos essas estratégias. Para isso, é preciso que criem propostas de trabalho que exijam a saída do espaço escolar, a organização em pequenos ou grandes grupos para as pesquisas, a socialização do conhecimento através de trocas de informações, vivências, debates, leituras, sessões de vídeos, entrevistas, visitas a espaços ora da escola e convites a especialistas no tema em questão. Os alunos devem ser colocados em situações que os levem a contrapor pontos de vista, a defrontação com conflitos, inquietações que as levarão ao desequilíbrio de suas hipóteses iniciais, problematizando, refletindo e reelaborando explicações.
- c) **aplicação:** estimular a circulação das ideias e a atuação no ambiente da escola ou da comunidade ligada à escola dá ao educando a oportunidade de se colocar como sujeito ativo e transformador do seu espaço de vivência e convivência, por meio da aplicação dos conhecimentos obtidos na execução do projeto na sua realidade.
- d) **avaliação:** numa concepção dinâmica e participativa, a avaliação tem, para o educador, uma dimensão diagnóstica, investigativa e processual. Avalia-

mos para investigar o desenvolvimento dos alunos, para decidir como podemos ajudá-los a avançar na construção de conhecimentos, atitudes e valores e para verificar em que medida o processo está coerente com as finalidades e os resultados obtidos. Para o aluno, a avaliação é instrumento indispensável ao desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender por meio do reconhecimento das suas possibilidades e limites.

O registro (a escrita, o desenho, os gráficos, mapas, relatórios, a reunião de materiais etc.) é uma prática fundamental no trabalho com Projetos e deve ser desenvolvida ao longo de todo o processo.

Durante o processo de levantamento e análise dos dados, a mediação do professor é essencial no sentido de construir entre os alunos uma atitude de curiosidade e de cooperação, de trabalho com fontes diversificadas, de estabelecimento de conexões entre as informações, de escuta e respeito às diferentes opiniões e formas de aprender e elaborar o conhecimento, de fazê-los perceber a importância do registro e as diversas formas de realizá-lo.

Se os projetos de trabalho possibilitam um repensar do significado de aprender e ensinar e do papel dos conteúdos curriculares, isto repercute também no sentido que se dá à avaliação e nos instrumentos usados para acompanhar o processo de formação ocorrido durante todo o percurso.

Tradicionalmente, a avaliação do processo ensino-aprendizagem tem sido feita no sentido de medir a quantidade de conhecimentos aprendidos pelos educandos. A avaliação na Pedagogia de Projetos é global, ou seja, considera o educando e sua aprendizagem de forma integral, concilia o resultado da verificação do processo com a verificação do desempenho. Esse tipo de avaliação considera, portanto, não só aspectos conceituais: de assimilação dos conteúdos utilizados para a problematização do tema, mas também aspectos atitudinais: comportamento, atitudes, capacidade de trabalhar em grupo, espírito de liderança, iniciativa; atributos que se referem ao modo de interação com os demais.

Essa metodologia de avaliação potencializa as diferenças, dá lugar a diversidade de opiniões, de singularidade de cada sujeito, faz da heterogeneidade um elemento significativo para o processo de ampliação dos conhecimentos.

A diferença nos ajuda a compreender que somos sujeitos com particularidades, com experiências próprias, constituídas nos processos coletivos de que participamos dentro e fora da escola; posta em diálogo, enriquece a ação pedagógica.

Assim, a avaliação não trabalha a partir de uma resposta esperada, mas indaga as muitas respostas encontradas com o sentido de ampliação permanente dos conhecimentos existentes. Nesse caso, o erro deixa de representar a ausência de conhecimento, sendo apreendido como pista que indica como os educandos estão articulando os conhecimentos que já possuem com os novos conhecimentos que vão sendo elaborados.

Deste modo, a avaliação nos projetos de trabalho passa a fazer parte de todo o processo, sendo entendida como a possibilidade do aluno tomar consciência do seu

processo de aprendizagem, descobrindo o que sabe, o que aprendeu, o que ainda não domina. Para isto, é preciso que ao longo de todo o percurso do trabalho, haja um trabalho constante de avaliação.

Dentro da perspectiva dos projetos, o acompanhamento e a avaliação do trabalho têm sido feitos, principalmente, a partir dos registros, sejam eles coletivos ou individuais. Estes registros fazem parte do cotidiano da sala de aula e servem para organizar o trabalho, socializar as descobertas, localizar dúvidas e inquietações, enfim, explicitar o processo vivido.

O Portfólio é o instrumento mais apropriado para a avaliação de um Projeto de Trabalho, na medida em que ele representa a reconstrução do processo vivido e a reflexão do aluno sobre a sua aprendizagem.

Hernández (1998), ao falar da importância do portfólio como instrumento de avaliação, afirma que:

A avaliação do portfólio como recurso de avaliação é baseada na ideia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem. O portfólio oferece aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre o progresso dos educandos em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Além disso, permite aos professores aproximar-se do trabalho dos alunos não de uma maneira pontual e isolada, como acontece com as provas e exames, mas sim, no contexto do ensino e como uma atividade complexa baseada em elementos e momentos da aprendizagem que se encontram relacionados. Por sua vez, a realização do portfólio permite ao alunado sentir a aprendizagem institucional como algo próprio, pois cada um decide que trabalhos e momentos são representativos de sua trajetória, estabelece relações entre esses exemplos, numa tentativa de dotar de coerência as atividades de ensino, com as finalidades de aprendizagem que cada um e o grupo se tenham proposto.

É interessante destacar que a criação do portfólio, por si só, não garante um processo de avaliação significativo. É preciso que se discutam seus usos e funções.

#### **Referência:**

#### **Texto disponível em:**

PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

ZABALA, Antoni. A Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## **AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA**

### **Parceria com as famílias**

As características da faixa etária das crianças atendidas, bem como as necessidades atuais de construção de uma sociedade mais democrática e pluralista apontam para a importância de uma atenção especial com a relação entre as instituições e as famílias.

Constata-se em muitas instituições que estas relações têm sido conflituosas, baseadas numa concepção equivocada de que as famílias dificultam o processo de socialização e de aprendizagem das crianças. No caso das famílias de baixa renda, por serem consideradas como

portadoras de carências de toda ordem. No caso das famílias de maior poder aquisitivo, a crítica incide na relação afetiva estabelecida com as crianças. Esta concepção traduz um preconceito que gera ações discriminatórias, impedindo o diálogo. Muitas instituições que agem em função deste tipo de preconceito têm procurado implantar programas que visam a instruir as famílias, especialmente as mães, sobre como educar e criar seus filhos dentro de um padrão preestabelecido e considerado adequado. Essa ação, em geral moralizadora, tem por base o modelo de família idealizada e tem sido responsável muito mais por um afastamento das duas instituições do que por um trabalho conjunto em prol da educação das crianças.

Visões mais atualizadas sobre a instituição familiar propõem que se rejeite a ideia de que exista um único modelo. Enfoques teóricos mais recentes procuram entender a família como uma criação humana mutável, sujeita a determinações culturais e históricas que se constitui tanto em espaço de solidariedade, afeto e segurança como em campo de conflitos, lutas e disputa.

A valorização e o conhecimento das características éticas e culturais dos diferentes grupos sociais que compõem a nossa sociedade, e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes indicam que, novos caminhos devem ser trilhados na relação entre as instituições de educação infantil e as famílias.

### **Respeito aos vários tipos de estruturas familiares**

Constate-se que as famílias independente da classe social a qual pertencem se organizam das mais diversas maneiras. Além da família nuclear que é constituída pelo pai, mãe e filhos, proliferam hoje as famílias mono parentais, nas quais apenas a mãe ou o pai está presente. Existem, ainda, as famílias que se reconstituíram por meio de novos casamentos e possuem filhos advindos dessas relações. Há, também, as famílias extensas, comuns na história brasileira, nas quais convivem na mesma casa várias gerações e/ou pessoas ligadas por parentescos diversos. É possível ainda encontrar várias famílias coabitando em uma mesma casa. Enfim, parece não haver limites para os arranjos familiares na atualidade.

As crianças têm direito de ser criadas e educadas no seio de suas famílias. O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma, em seus termos, que a família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças. Cabe, portanto, às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil.

### **Acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre educação de crianças**

A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil.

O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite

a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas.

Estas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias.

Acolher as diferentes culturas não pode se limitar às comemorações festivas, a eventuais apresentações de danças típicas ou à experimentação de pratos regionais. Estas iniciativas são interessantes e desejáveis, mas não são suficientes para lidar com a diversidade de valores e crenças.

Compreender o que acontece com as famílias, entender seus valores ligados a procedimentos disciplinares, a hábitos de higiene, a formas de se relacionar com as pessoas etc. pode auxiliar a construção conjunta de ações. De maneira geral, as instituições de educação devem servir de apoio real e efetivo às crianças e suas famílias, respondendo às suas demandas e necessidades. Evitar julgamentos moralistas, pessoais ou vinculados a preconceitos é condição para o estabelecimento de uma base para o diálogo.

## O COMPORTAMENTO INFANTIL – O DESENVOLVIMENTO DOS AFETOS E DAS RELAÇÕES;



### FIQUE ATENTO!

Segundo Strenzel (2002) as professoras que participam do processo de adaptação dos bebês às creches caracterizam este momento sendo único e individual de cada criança, onde cada uma delas possui variáveis fundamentais. Uma grande variável é o papel das mães neste processo, interferindo ou facilitando este momento. Acredita-se que esta fase de chegada dos bebês a creche é destituída de inseguranças, medos ou muitas acontecem de maneira bem tranquila e calma. Um fator muito importante neste momento é o tempo, pois a família e a creches passam a se conhecer melhor adquirindo cada vez mais confiança nesta relação. Uma atitude que deve ser combatida são os pais saírem escondidos das crianças para não causar o choro, pois traz uma visão de que a criança é incapaz de estabelecer novas relações de aprendizagem.

Conforme a equipe de profissionais da creche, o período de entrada das crianças acontece primeiramente através de uma reunião com as famílias, onde a institui-

ção expõe o trabalho que realiza tanto na parte pedagógica como na administrativa. Em um segundo momento é realizada uma nova reunião onde é tratado exclusivamente sobre a acolhida dos bebês e quais as considerações para este momento. A intenção dessa reunião é esclarecer as famílias como acontecerá o ingresso das crianças e das famílias a creche e quais atitudes que ambas as partes devem tomar, pois será um período de "passagem", abrindo portas para criar laços afetivos.

Em seguida é realizada uma entrevista com cada família, onde são coletados dados referentes à criança, como por exemplo: a rotina estabelecida na família, horário de sono, alimentação, assuntos voltados à saúde, etc. Neste processo é essencial que exista a comunicação entre a família e a escola, onde toda expectativa é esclarecida para ambas as partes, informações necessárias e ressaltantes para a chegada da criança ao ambiente novo. É necessário também conhecer a história dessa criança e de sua família, pois isto pode trazer informações cruciais e importantes que irão favorecer os professores e a escola ao receber o aluno.

É neste ambiente envolvente que famílias, crianças e professoras estabelecem relações, onde são acompanhadas pelo adulto até que a separação da figura conhecida não seja tão difícil. Será um ambiente novo, pessoas diferentes, onde novas relações vão tomando conta do processo que dependerá do ritmo de cada criança. É nesse período que começa a criação de vínculos, através da interação cotidiana e que continua sendo trabalhada durante todo o tempo de permanência na escola.

Sobre as atividades a serem apresentadas pelas educadoras, as condições proporcionadas e a disposição dos ambientes, a brincadeira assume um lugar exclusivo, onde são oferecidos os brinquedos e as novas oportunidades de ações para as crianças, apresentando a elas um espaço definido que lhes oportunizam várias experiências. Este será o início dos contatos sociais fora do círculo familiar.

É de grande importância e deve ser muito valorizado nesse momento as ações simples como o afeto, o carinho, o diálogo através de um diálogo. Durante as atividades realizadas em um ambiente mais amplo da escola as crianças podem exercitar mais livremente suas habilidades motoras, sem auxílio direto dos professores. Tornando-se assim o adulto intermediador nas atividades, organizando o espaço e circulando por ele, fazendo com que a rotina estabelecida não esteja centrada nele, e sim na relação entre as crianças, e entre crianças e professores. A organização deste espaço, dos objetos e brinquedos favorece esta relação, tornando o ambiente afetivo e acolhedor.

Conforme aborda Ortiz e Carvalho, 2012 o processo de adaptação das crianças exige uma série de fatores que contribuem neste momento delicado: é necessário que o aluno tenha tempo de conhecer aquilo que é novo, de decidir, de preparar e de vivenciar, podendo estabelecer novas relações cotidianamente. Esse processo nem sempre é uma sequência e algo que se possa prever, pois podem ocorrer oscilações dependendo muito de cada aluno e de cada professor. Sendo assim aquela criança que no início explorou todo o ambiente pode vir a estranhar assim que deixar de ser novidade para ela, e então não querer mais ficar na creche, mesmo que tenha gostado do recinto.

Quando a criança chega a um ambiente que para ela é novo se for bem trabalhado pelos educadores pode se tornar um momento de aprendizagem constante, de criatividade, de descobertas, deixando de lado todos os medos, traumas e limitações.

A separação entre mãe e bebê deve acontecer, pois é uma possibilidade de crescimento, sendo necessário que eles usem seus recursos próprios para interagir e construir sua autonomia.

“O bebê precisa conquistar seu espaço, mas antes precisa ser conquistado por ele, conquistado por essas novas situações. Não é à toa que dizemos que, diante do novo, o bebê fica desconfiado afinal, “desconfiado” é estar sem confiança, é ter a impressão de que não se pode ainda ficar à vontade, de algo ruim que pode acontecer. Só experimentando o novo e percebendo que ele pode ser bom, prazeroso, interessante e atraente é que a criança pode passar a aceitar a novidade e considerar tudo aquilo como seu também. Só com o tempo e essas boas experiências o bebê poderá largar sua mãe, dizer tchau, interessar-se pelas novidades, largar o que é conhecido e seguro para lançar-se a novos aprendizados”.

#### Referência:

CARVALHO, M.T.V.; ORTIZ, C. Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação. Coleção Interações. São Paulo: Editora Edgard Blucher. 2012.

\* Texto baseado em PROENÇA, P. A. M., SOUZA, M. F. P. O papel do professor da primeira infância: sujeito potencial para o desenvolvimento infantil. Itapeva – São Paulo, 2014.



## EXERCÍCIO COMENTADO

**1. (Prefeitura de São José dos Campos/SP- Professor I- VUNESP/2017)** Entre outras concepções apresentadas no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, educar a criança refere-se

- a) aos cuidados relativos às suas necessidades físicas.
- b) ao ensino centrado no desenvolvimento de sua capacidade cognitiva.
- c) ao ensino estruturado a partir das linguagens escrita, científica, artística e matemática.
- d) aos cuidados, brincadeiras e aprendizagens integradas, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento integral.
- e) ao convívio prazeroso entre as crianças, o que torna a escola um espaço de atividades pedagógicas produtivas.

**Resposta: Letra D.** Ao se referir à educação infantil deve-se ter em mente o desenvolvimento integral da criança que irá prepara-la para a educação posterior, assim, o educador deve se utilizar de recursos como as brincadeiras, e cuidados de higiene que irá contribuir para seu desenvolvimento promovendo situações de relacionamento interpessoal, estabelecimento de regras e limites entre outros.

De acordo com o RCNEI “Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural”.

**OS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E DA CRIATIVIDADE; A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS PERSPECTIVAS PSICOSSOCIAIS, EDUCACIONAIS E LÚDICAS; ALFABETIZAÇÃO; O CURRÍCULO E A PEDAGOGIA DA BRINCADEIRA; O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL; O DESENVOLVIMENTO DAS ARTES VISUAIS E DO MOVIMENTO. O TRABALHO COM AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS**

### A BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E DA CRIATIVIDADE

**A brincadeira na educação infantil nas perspectivas psicossociais, educacionais e lúdicas;**

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

Isso significa que uma criança que, por exemplo, bate ritmicamente com os pés no chão e imagina-se cavalgando um cavalo, está orientando sua ação pelo significado da situação e por uma atitude mental e não somente pela percepção imediata dos objetos e situações.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos.

Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características.

Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras.

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão.

#### **Referência:**

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Vol. 1. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

#### **APRENDIZAGEM DURANTE O BRINCAR**

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