



Educação Infantil (Vol. 2)

Organização:

Paula Almeida de Castro

Dilma Antunes Silva

ISBN: 978-85-61702-88-5



**IX congresso
nacional de
educação**

EDUCAÇÃO INFANTIL

Volume 02

**PAULA ALMEIDA DE CASTRO
DILMA ANTUNES SILVA**
(ORGANIZAÇÃO)



realizeventos
Científicos & Editora



EDUCAÇÃO INFANTIL

Volume 02

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação infantil/ organizadoras, Paula Almeida de Castro, Dilma Antunes Silva. - Campina Grande: Realize eventos, 2024.
285 p. : il; v.2

E-book.
DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.000
ISBN 978-85-61702-88-5

1. Educação de crianças. 2. Escolarização. 3. Desenvolvimento de Linguagem. 4. Desenvolvimento Infantil. 5. Sistemas de ensino. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Silva, Dilma Antunes.

21. ed. CDD 372.24

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques

CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL - GT 09

ALANA FRANCIO (UCS)
ALESSANDRA LARA SILVA (UNIUBE)
ALINE CERQUEIRA NUNES MENDES (UNIFESP)
DILMA ANTUNES SILVA (UNIFESP)
ELIANE LIMA PISKE (FURG)
ELISANGELA CARMO DE OLIVEIRA (PUCSP)
FABIANE FERRETTI MUNHOZ (UCS)
JOÃO LUIZ SILVA DA ROSA (ISEP)
LENITA MACEDO PORTO (UFPEL)
P MELA SARAIVA MIRANDA (FURG)
PATRÍCIA CILENE VIEGAS PEREIRA SILVA (UNINTER)
ROCHELE RITA ANDREAZZA MACIEL (UCS)
SAMARA TEODOZO NUNES (UNIABEU)

PREFÁCIO

Enquanto eu lia os textos que agora compõem este livro, grifei diversos trechos e fiz anotações à margem e no verso das páginas, com o intuito de realçar as vozes das(os) autoras(es). Mantendo-me nesse diálogo com elas(es), observei pontos de convergência e divergência; potencialidades, desafios, contradições e indagações. Tais elementos refletem processos, movimentos e perspectivas presentes/manifestas nas e através das diferentes dimensões constitutivas da Educação Infantil (EI).

Os textos revelam resultados de pesquisas, de práticas pedagógicas e de ações extensionistas alicerçadas numa imagem de criança potente e possuidora de direitos, capaz de encarar “esse mundo complexo com curiosidade e paixão, e desfrutar dele” (Hoyuelos, 2019, p.71). Autoras(es) argumentam sobre a importância da escuta, do brincar e das interações sociais; o papel da avaliação nesta etapa escolar; sobre as potencialidades e desafios da organização de espaços, e sobre a experiência educativa de bebês e crianças pequenas no campo das Ciências Naturais e da Educação Ambiental. Refletem crítica e criativamente sobre o lugar da infância na escola; sobre a invisibilidade da atuação masculina no magistério infantil; e problematizam sobre a reprodução de modelos educacionais pautados numa ótica neoliberal e conservadora. Interrogam práticas, políticas e condutas que silenciam corpos, vozes, sonhos...

Lembro-me, então, das palavras de Vital Didonet, no artigo intitulado “A creche: a que veio... para onde vai...”, datado de 2001, em que fala da criança enquanto “ser humano, pequenino, mas exuberante de vida; dependente, mas capaz de polarizar atenções ao redor de si; todo aberto para o outro, mas que só se desvela se, no outro, houver paixão” (DIDONET, 2001, p.11).

Como pesquisadoras(es) e profissionais da Educação, temos um papel fundamental na transformação da escola. A difusão de novos saberes, a qualificação do fazer docente e visibilidade da ação formadora, estão relacionadas a questões decisivas, entre elas: a valorização da voz pública do professor e da profissão docente, como nos alertou António Nóva, durante a Conferência de Abertura do IX Conedu. Podemos arriscar o futuro, disse o professor Nóvoa, no sentido de que

todos nós devemos nos envolver em reflexão sobre o futuro, envolvendo-nos dos espaços onde ocorrem os debates e se pensam políticas públicas sobre educação. Arriscar o futuro, em seus termos, exige ousadia, sem ela a metamorfose que a escola necessita não aconteceria.

José Carlos Libaneo, por sua vez, lembrou-nos que o coração da escola é o aprendizado e desenvolvimento do aluno. Penso, a partir daí, que as vidas, os sonhos, os direitos das crianças e dos profissionais da educação importam. E nesse sentido, faz-se mister “publicar a docência” no sentido dado por Nóvoa “de assumir as responsabilidades públicas da profissão [...], participar com voz própria no espaço público da educação”; mas também, no sentido proposto pelas(os) autoras(es) desta obra: desvelar; tornar pública as potencialidades e os desafios da docência na primeira etapa da Educação Básica.

Por fim, acredito que a obra que agora você tem nas mãos, é de grande contribuição para a área da Educação, visto que coloca em evidência o trabalho sério, responsável e dedicado que vem sendo realizado junto/com bebês e crianças pequenas em instituições de educação infantil.

DILMA ANTUNES SILVA
Universidade Federal de São Paulo
Fevereiro, 2024.

Referências

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: 2001, v.8, n.73, p.11-28.

HOYUELOS, Alfredo. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte Editora, 2019.

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.001

A ESCUTA DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO 10

Daliana Löffler

Vivian Jamile Beling

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.002

A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 27

Diego Gonzaga Duarte da Silva

Bruna Letícia Simões de Almeida

Kamyla Siqueira de Oliveira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.003

AS IMPLICAÇÕES DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 50

Marcela Regina Mafra

Vivian Leite Pereira Montanher

Ricardo Lopes Fonseca

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.004

EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES NO PROCESSO AVALIATIVO DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM 71

Maria Luiza Candido

Vanessa Cristina Ariza

David da Silva Pereira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.005

HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO URBANO E RURAL 89

José Edilmar de Sousa

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.006

**INFÂNCIA E NATUREZA: DIÁLOGOS ENTRE A ABORDAGEM
HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL..... 99**

Patricia Vasconcellos da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.007

**INTERAÇÃO E O PROCESSO DE SOCIABILIZAÇÃO E
APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS – VYGOTSKY 118**

João Gimenez Perez

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.008

**MODELOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA
PRÁXIS DOCENTE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA..... 131**

Mayam de Andrade Bezerra

Maria das Graças de Almeida Baptista

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.009

**O CORPO QUE BRINCA: UM DIÁLOGO SOBRE A
PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 154**

Débora Cristina Vasconcelos Aguiar

Laís Helena Marques Garcia

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.010

**O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OBSERVAÇÃO E
PRÁTICA 173**

Antonio José da Silva Gonçalves

Guadalupe Edilma Licon de Macedo

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.011

**O SILÊNCIO CORPORAL NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES
SOBRE AS CULTURAS LÚDICAS E A INFÂNCIA..... 190**

Nair Correia Salgado de Azevedo

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.012

**POSSIBILIDADES NO BRINCAR COM MATERIAIS NÃO
ESTRUTURADOS: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA CIDADE E NO
CAMPO 213**

Juliana Barbosa de Moraes Weingartner

Terezinha Alves Farias Lima

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.013

PROJETO CRIAR E RECRIAR: PRODUÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS.. 232

Márcia Cristiane Ferreira Mendes

Anaísa Alves de Moura

Evaneide Dourado Martins

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.014

UMA ANÁLISE VIGOTSKIANA DAS INTERAÇÕES ENTRE UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL, PARES DE IDADE E PROFESSORAS EM UMA PRÉ-ESCOLA..... 245

Elton André Silva de Castro

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.015

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM 268

Maria Souza dos Santos

Sandra Canal

Andreia Mendes dos Santos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.001

A ESCUTA DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO

DALIANA LÖFFLER

Doutora pelo Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pelotas- UFPel, daliana.loffler@ufsm.br;

VIVIAN JAMILE BELING

Mestre pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, vivian.beling@ufsm.br.

RESUMO

Este texto compartilha alguns resultados da pesquisa “A escuta dos bebês e das crianças pequenas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo” cujo o objetivo foi investigar a construção, ao longo do tempo, do processo de escuta dos bebês e crianças pequenas na referida Unidade. O projeto justificou-se pela necessidade de valorizar as práticas educativas com bebês e crianças pequenas, rompendo com a ausência desse grupo social nas pesquisas. Considerando que a escuta das crianças é um dos princípios que orienta a prática pedagógica na instituição procuramos ouvir, tendo como referencial metodológico a investigação da experiência educativa, profissionais que atuaram na Unidade em diferentes épocas, traçando assim, um panorama de como o processo de escuta das crianças foi se constituindo e configurando-se elemento fundamental da prática educativa, em especial no que se trata da presença de bebês e crianças pequenas. Os resultados da pesquisa apontam para a instituição como o local em que as profissionais aprenderam a trabalhar a partir da escuta das crianças, contribuindo para uma mudança na concepção sobre o exercício da docência na Educação Infantil. Configura-se ao longo dos anos e na atualidade, em especial a partir do reconhecimento da Unidade como Colégio de Aplicação, o desafio de qualificar os processos formativos de modo que todas as pessoas envolvidas na prática educativa com as

crianças, além dos professores consigam compreender e organizar o trabalho pedagógico a partir da escuta das crianças.

Palavras-chave: Bebês, Crianças pequenas, Escuta, Docência, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O projeto “A escuta dos bebês e das crianças pequenas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo” (UEIIA), foi, desde 2017, sendo uma estratégia para valorizar as práticas com bebês e crianças pequenas na Unidade. Outro aspecto que justifica o tema de pesquisa está relacionado com o fato de que a maior parte das pesquisas que contemplam os bebês e as crianças pequenas tem como principais categorias temáticas a formação profissional, as relações entre políticas públicas e práticas pedagógicas, e as interações conforme pesquisa realizada por Silva (2014). O projeto teve como objetivo geral investigar a construção, ao longo do tempo, do processo de escuta dos bebês e crianças pequenas na referida Unidade, considerando a investigação da experiência educativa como aspecto metodológico.

Em 2017 os participantes do projeto iniciaram alguns estudos para a compreensão do tema a partir da produção acadêmica que teve a UEIIA como lócus de investigação, além de outros textos que fundamentaram teoricamente a pesquisa. Naquele ano o grupo era composto por aproximadamente sete pessoas por encontro. Em 2018 o projeto contou com o apoio financeiro do Programa Especial de Incentivo à Pesquisa para o Servidor Mestre (PEIPSM) através de uma bolsista e intensificaram-se os estudos na produção acadêmica desenvolvida na UEIIA, investigou-se os registros de chamada das crianças arquivados na UEIIA e realizou-se entrevistas não-diretivas com as pessoas que atuaram com bebês e crianças pequenas ao longo dos anos na UEIIA. Enquanto isso, percebíamos a necessidade do desenvolvimento de ações formativas vinculadas ao projeto, então iniciaram-se os encontros de estudos para a discussão de assuntos relacionados a tema do projeto, e desse modo, as pessoas que nos acompanhavam até então, passaram a participar dos encontros de estudos, juntamente com outras pessoas da Unidade e acadêmicas dos Cursos de Pedagogia e Educação Especial que não possuíam vínculo com a UEIIA, gradativamente o grupo foi aumentando, já estávamos com aproximadamente doze pessoas.

Em 2019, iniciou-se o processo de análise das entrevistas realizadas em 2018 e aprofundamos as discussões nos encontros de estudos. O grupo, naquele ano, ampliou consideravelmente, tanto em número de pessoas quanto na diversidade, uma vez que passou a contar com a participação de professoras da rede Municipal de Santa Maria, que são gestoras e/ou docentes em turmas de berçário, representando duas escolas municipais. Em 2019 éramos em torno de vinte e cinco

peessoas nos reunindo mensalmente, ao final da tarde, depois de um dia inteiro de trabalho com as crianças, para discutir e pensar teoricamente os bebês, pois para cada encontro tínhamos um texto que subsidiava nossas discussões. No ano de 2020 o desenvolvimento das ações de pesquisa ficaram comprometidas em função da pausa nas atividades presenciais causada pela Pandemia do Covid-19. Embora as participantes apontaram de forma unânime, a importância de viabilizar os estudos em 2020, mesmo que de forma remota, isso não foi possível em função da necessidade de conciliar as demandas do trabalho com as atividades domésticas/familiares da coordenação do projeto. No ano de 2021 desenvolvemos uma ação de formação continuada de forma remota e na sequência finalizamos o projeto.

Após essa breve introdução, de como se organizaram as ações do projeto, daremos sequência à escrita apresentando os aspectos metodológicos, a instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida e na sequência alguns aspectos que foram encontrados nas entrevistas com as pessoas que trabalharam na Unidade, dando ênfase ao papel da instituição na mudança das concepções de docência na Educação Infantil, sendo portanto, um lugar no qual é possível aprender sobre a docência com as crianças. Finalizamos o texto apresentando algumas conclusões, dando ênfase à instituição como espaço formativo.

METODOLOGIA

Ao longo dos anos os bebês estiveram presentes na UEIIA através das diferentes formas de organizações das turmas, tanto em agrupamentos próprios quanto em agrupamentos multi-etários, porém, isso não acontecia de modo constante, ou seja, nem todos os anos havia uma turma de berçário, ou haviam bebês nas turmas multi-idade. Diante dessa constatação e considerando que a escuta das crianças é um dos princípios orientadores da prática educativa desenvolvida na instituição, tornou-se pertinente investigar como foi ocorrendo o processo de escuta dos bebês na Unidade. Nesse sentido, a pergunta que se fez à realidade investigada foi ***como foi construído, ao longo do tempo, o processo de escuta dos bebês na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo?*** A partir desta questão central, surgiram outras que foram ampliando as discussões no decorrer da pesquisa:

- Como e porque se constituíram turmas de e com bebês na Unidade?
- Quais são os desafios implicados no processo de escuta dos bebês?

- Quais são as especificidades do processo de escuta nas turmas de e com bebês?
- O que as professoras que atuaram e atuam em turmas de e com bebês tem a nos dizer sobre este processo de escuta?

Partindo da problemática de pesquisa teve-se como objetivo geral investigar a construção, ao longo do tempo, do processo de escuta dos bebês na UEIIA. Como objetivos específicos traçamos a) investigar a constituição das turmas de e com bebês; b) refletir de que forma a escuta dos bebês aparece no planejamento e na documentação pedagógica da Unidade e dialogar com as professoras que já atuaram em turmas de e com bebês na Unidade, sobre o processo de escuta dos bebês. Para dar conta do problema e dos objetivos traçados, optamos por desenvolver uma investigação da experiência educativa. Na perspectiva de CONTRERAS Y LARA (2010) esse tipo de pesquisa implica em estar próximo do que se vive, pois independente do foco da investigação, ele somente poderá ser compreendido se for percebido, antes de tudo como “vida vivida, como experiência vivida” (p. 23), colocando em primeiro plano as múltiplas faces das vivências que compõem a experiência educativa. Para os autores, compreender a educação enquanto experiência e investigá-la, permite questionar aspectos relacionados à realidade educativa investigada. Neste caso, a pergunta que se faz a realidade investigada é: como foi construído, ao longo do tempo, o processo de escuta dos bebês na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo? A investigação foi uma oportunidade para refletir pedagogicamente sobre a construção do processo de escuta dos bebês na UEIIA. Contreras y Lara (2010) pontuam que na investigação da experiência educativa “investigamos como educadores”, primeiro, conforme os autores, não somos investigadores que observam a vida, mas que a ocupam e essa condição traz consigo a possibilidade de autorreflexão sobre a experiência educativa.

Para responder ao problema proposto, num primeiro momento, foi realizado um “levantamento documental” inspirado na técnica de pesquisa documental. Segundo Gil (2008) a pesquisa documental tem como fonte de dados documentos que ainda não receberam um trato analítico ou aqueles que já foram analisados, podendo receber outras interpretações. Os documentos oriundos desse levantamento foram analisados a partir dos princípios de identificação das fontes, dos aspectos a serem abordados no documento, leituras e fichamentos, apontados por de Ludke; André (1986) e Pimentel (2001) para a análise documental. No caso

desta pesquisa os materiais consultados foram aqueles fornecidos pela escola como listas de chamada e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), Monografias, Dissertações e Teses que tiveram a UEIIA como lócus de pesquisa. Destacamos que pelo fato de a UEIIA atender ao tripé ensino, pesquisa e extensão constitui-se em um espaço de estágios e de pesquisa para os cursos de graduação e pós-graduação, o que viabiliza a produção de uma série de estágios e pesquisas, por isso julgamos pertinente realizar uma análise documental deste tipo de trabalhos. Tanto as listas de chamada quanto os trabalhos acadêmicos foram localizados através de busca nos arquivos da escola, com autorização institucional e de busca nos sites da Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Maria, e Biblioteca Setorial do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. A análise desses documentos teve o propósito de resgatar e sistematizar a história referente a construção das turmas de berçário, bem como o processo de escuta dessas crianças desde a configuração das primeiras turmas, sendo que, ao final da pesquisa, esse material poderá ser utilizado para qualificar a Proposta Pedagógica da escola no que se refere ao trabalho com bebês.

Os dados obtidos da referida análise documental foram postos em diálogo, ao longo da pesquisa, com as informações provenientes de entrevistas não diretiva (Michelat, 1982), realizada com as professoras que já atuaram na escola, e as que estavam atuando, em turmas de e com bebês naquela ocasião. Entendemos que a entrevista não diretiva se apresenta como uma possibilidade de diálogo mais aberta entre entrevistador e entrevistado. Nessa técnica de entrevista, não existe o movimento de pergunta-resposta, o que também não elimina o rigor metodológico na organização do momento da entrevista. Desse modo, o entrevistador precisa estar preparado teoricamente para conduzir a entrevista conforme as informações que o entrevistado estiver apresentando. Nessa perspectiva de entrevista, não existe uma definição *a priori* de categorias a serem analisadas, mas uma possibilidade de construção de sentidos e significados a partir aquilo que foi sendo identificado pelo entrevistador. As entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente compartilhadas com as entrevistadas para que pudessem conferir o conteúdo transcrito. Esse material, juntamente com os registros da entrevistadora sobre a ocasião da entrevista, foi analisado numa perspectiva de interpretação, juntamente com as informações obtidas do levantamento bibliográfico.

Durante o processo de entrevista, apresentou-se às entrevistadas algumas questões que orientaram a conversa entre elas e a entrevistadora. Nesse sentido,

a estrutura apresentava três (3) partes: uma relacionada a identificação da entrevistada com informações relativas a idade, processos formativos e o período de atuação na UEIIA, uma relacionada a contextualização do tema com informações referentes ao papel do professor de bebês e crianças pequenas, impressões sobre o tema “escuta de bebês e crianças pequenas” e a relação entre a escuta de bebês e crianças pequenas e o papel do professor e uma terceira parte relacionada com as percepções que as entrevistadas possuem sobre a escuta de bebês e crianças pequenas com base em sua prática na UEIIA, que englobava aspectos relacionados com os espaços destinados a reflexão sobre este tema e a possibilidade de colocá-lo em prática no contexto de trabalho.

CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

Retomamos como forma de esclarecimento para o leitor a organização da escola em que a pesquisa se encontra em andamento. A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, iniciou como projeto dentro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no ano de 1989, atendendo a demanda de funcionários da instituição. Com uma história marcada por muitos embates e lutas em defesa de uma educação pública de qualidade desde a creche a escola foi institucionalizada em 2011. Em 2014, passou a atender bebês e crianças pequenas de toda a comunidade santamariense, tendo seu ingresso mediante inscrição em edital e sorteio público.

Atualmente a Unidade atende crianças de quatro meses até cinco anos e onze meses organizada com sete turmas, das quais duas turmas são exclusivamente de bebês e crianças pequenas e outras cinco turmas com idades variadas, as quais chamamos de turma multi-idade.

No ano de 2017, quando iniciamos a pesquisa, as turmas de bebês e crianças pequenas eram compostas com idades entre cinco meses e um ano e onze meses, e as outras cinco turmas de multi-idade com grupo de crianças a partir de um ano e seis meses até os cinco anos e onze meses. Naquele ano as duas turmas de bebês e crianças pequenas estavam organizadas com idades entre cinco meses e um ano e onze meses, e as turmas multi-idade com grupo de crianças a partir de um ano e onze meses até os cinco anos e onze meses. Considerando esta organização da escola, no decorrer do texto ao nos referimos as turmas DE bebês e crianças pequenas, estamos falando das turmas que, ao longo da história da Unidade, foram compostas por bebês (4 meses a dezoito meses) e crianças pequenas (dezoito

meses aos três anos de idade), e as turmas COM crianças pequenas, as que são as turmas de multi-idade, e que, portanto, possuem algumas crianças nesta faixa etária.

Destacamos ainda que, por ser uma Unidade de Educação Infantil dentro da UFSM a Ipê Amarelo atende ao tripé ensino, pesquisa e extensão desta instituição, sendo espaço de educação e cuidado de crianças, bem como, recebendo acadêmicos dos diferentes cursos de graduação e pós-graduação para realização de pesquisas, estágios, e atividades como bolsistas. Neste contexto, sermos professoras em turmas de e com bebês e crianças pequenas e também na gestão da Unidade, é um desafio que nos move constantemente a refletir sobre a prática e a buscar novos estudos para qualificar os espaços coletivos de educação e cuidado.

A partir de 2022 o compromisso da Unidade, com os processos formativos tornam-se mais intensos, visto que a mesma foi inserida na Portaria Nº 694 do Ministério da Educação, de 23 de setembro de 2022 (BRASIL, 2022), sendo reconhecida como Colégio de Aplicação (CAp). Tornar-se Colégio de Aplicação na rede Federal de Ensino, representou para a UEIIA a necessidade de refletir constantemente sobre assuntos como a docência, a gestão, a pesquisa e a extensão em relação com a perspectiva formativa, fortalecendo a Unidade como campo de estágio para os acadêmicos de graduação, de diferentes cursos, espaço de pesquisa e para os professores em formação continuada, a UEIIA representa também um lugar para aprender sobre a docência.

Compreender o que significa ser um Colégio de Aplicação é, no momento, uma das principais tarefas de toda a equipe da Unidade, que vem se empenhando na articulação entre a Unidade e os cursos de licenciatura da UFSM. Oliveira (2011) pontua que o papel dos Colégios de Aplicação, em relação à formação docente está na articulação com as licenciaturas, articulação esta que permite também fortalecer o tripé ensino, pesquisa e extensão, através dos bolsistas de iniciação científica, de treinamento profissional e de extensão, a autora segue afirmando que “é no estágio curricular das licenciaturas de forma geral e do curso de pedagogia, de forma particular, que o seu papel torna-se fundamental ou, melhor dizendo, imprescindível” (OLIVEIRA, 2011, p. 96).

Desde 2011 a Ipe Amarelo já vinha constituindo-se como uma Unidade Universitária, atendendo as diretrizes estabelecidas para o funcionamento (BRASIL, 2011), mas foi a partir de 2022 que a Unidade avançou no sentido de constituir-se

este espaço preferencial para a prática da formação de professores, recebendo bolsistas do Programa de Incentivo à Docência - PIBID, Residência Pedagógica.

A UEIIA COMO UM LUGAR PARA APRENDER A DOCÊNCIA

A escolha das pessoas a serem entrevistadas foi decorrente da consulta às chamadas arquivadas na Unidade. Consideramos que a consulta aos arquivos poderia nos fornecer informações precisas sobre o ano letivo, a turma e as pessoas responsáveis. Porém, não foram encontrados os arquivos de todos os anos e, quando havia o registro com o nome das crianças que compunham as turmas, não havia a informação da pessoa responsável, ou faltava a faixa etária. Embora esse processo tenha sido desafiador, identificamos um grupo considerável de pessoas que atuavam nas turmas de e com bebês e que, portanto, pudessem contribuir na busca das respostas a pesquisa realizada. No total, foram seis (6) entrevistadas e de acordo com o Termo de Confidencialidade assinado pelas entrevistadas, garantimos a elas o direito ao sigilo de sua identidade, por esta razão serão identificadas neste texto, de acordo com o tempo de atuação na Unidade:

Quadro 1. Tempo de atuação das entrevistadas na UEIIA

Entrevistada	Tempo de atuação na UEIIA
Entrevistada 1	23 anos
Entrevistada 2	16 anos
Entrevistada 3	7 anos
Entrevistada 4	4 anos
Entrevistada 5	4 anos
Entrevistada 6	2 anos

Já a busca dos trabalhos acadêmicos, realizada através dos seguintes marcadores: Ipê Amarelo; bebês; crianças pequenas; creche; Educação Infantil dos 0 aos 3 anos e berçários nos arquivos digitais da UFSM e físicos da UEIIA, aponta a inexistência de trabalhos cujo tema de investigação tenha sido a escuta das crianças. Os cinco (5) trabalhos selecionados possuíam temas distintos sobre bebês, ou citando o trabalho pedagógico com bebês e/ou crianças pequenas em parte dos trabalhos. A partir da análise documental, chegamos à conclusão, que todos eles possuem uma questão em comum: o papel do professor. Assim, a temática que

emergiu dessa análise documental apresenta a importância de refletirmos sobre “O papel do professor com bebês e crianças pequenas”, temática estudada nos encontros de estudos de 2018 e que, subsidiaram as entrevistas realizadas com as professoras que atuaram com bebês e crianças bem pequenas na UEIIA.

Desde o período de criação da UEIIA, em 1986 até 1994 percebe-se que os funcionários não precisavam ter, necessariamente, uma formação na área de educação, por isso o trabalho com bebês e crianças pequenas era marcado por práticas higienistas e assistencialistas “- ***A gente via que nos berçários era tudo limpo e tinha o pessoal da enfermagem. Assistente de enfermagem. Antes de nós entrarmos era mais. Era tudo limpo, era propés***” (Entrevistada 2), “-***Era quase hospitalar. Aqueles propés para não sujar ali***” (Entrevistada 1). As vivências formativas, individuais das entrevistadas, aliada a presença, gradual, de funcionários com formação em Pedagogia revelam que, a partir de 1994, iniciou-se um processo de ruptura com algumas dessas práticas e a abertura para algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido:

“-E nós na Pedagogia, as estagiárias já vinham com uma visão do brincar de proporcionar brincadeiras para essas crianças, deixar as crianças criarem, as crianças construírem (...), pois quando estávamos lá as políticas públicas, quando a gente estava fazendo pedagogia não tinha nenhum documento para a Educação Infantil. Para a Pré escola. O que se via era os Anos Iniciais. (...)Quando eu cheguei em 94 eu fiquei chocada por que a turminha que estava tinha servidoras antigas contratadas que depois elas foram demitidas no final de 94. Elas tinham uma rotina rígida, chegava quinze para as onze almoçavam e daí quando voltavam já estavam as cortinas fechadas, colchonetes no chão. E era a hora de todos dormir! As crianças que não queriam tinham que ficar deitadas ou era uma coisa bem rígida. Depois que elas saíram começamos a mudar, mas continuava a coisa do sono, por que não tínhamos compreensão que se tem e eu até eu a gente foi evoluindo. Por que a gente entrou na rotina daquela escola e depois fomos evoluindo e as professoras começaram a questionar, por que todos têm que dormir? Quem sabe deixamos quem não quer dormir na brinquedoteca e daí as crianças que não queriam dormir iam para lá ou ficavam no cantinho da sala brincando. Os que queriam dormir dormiam.” (Entrevistada 2).

A partir de 2010, já de acordo com os aspectos legais, exigia-se a formação mínima em nível médio – magistério, mas todas as pessoas contratadas que atuaram nas turmas, possuíam a formação em Pedagogia – Licenciatura Plena. Este é o caso das quatro (4) professoras, que, assim como as servidoras, também trilharam

caminhos diferentes na sua formação complementar na área da educação, tanto em nível de Especialização, Mestrado e Doutorado.

Considerando a relação entre a escuta das crianças e o papel do professor, as entrevistadas apontaram duas possibilidades a serem consideradas: uma relacionando a escuta como subsídio para organização do planejamento, avaliação e possibilidade de reflexão sobre a prática/documentação pedagógica e outra considerando a escuta como subsídio para pensar as relações: criança-criança e criança-adulto, portanto, a UEIIA é vista, pelas entrevistadas como um lugar para viver e aprender diferentes modos de exercício da docência, perpassando o respeito aos direitos das crianças e suas culturas.

Em relação a organização da ação pedagógica, envolvendo especialmente o planejamento as entrevistadas pontuaram sobre a responsabilidade do professor em organizar o planejamento diário, e a partir da escuta das crianças, compreender “o que o bebê quer e o que ele precisa” (Entrevistada 1), uma vez que pela sua formação específica, o professor é capaz de fazer essa relação entre os desejos, as preferências e as necessidades das crianças, ofertando um “repertório de brincadeiras, de vivências, de contato com a natureza” (Entrevistada 1).

Organizar o planejamento diário, tendo como ponto de partida as vozes das crianças não é um processo simples, pois implica em uma disponibilidade - do adulto - para ouvir, acolher, refletir e fazer reverberar as vozes infantis no cotidiano da sala referencial. Na UEIIA esse é um processo constante de (re) construção, pois cada profissional (seja professora, estagiária ou bolsista) que chega na Unidade precisa desconstruir algumas formas de olhar e construir a docência, para construir outras, diferentes. Assim como as pessoas que já estão na Ipê há mais tempo, diariamente deparam-se com essa necessidade, seja pelas interrogações das crianças, pelas dúvidas dos bolsistas ou pelas reflexões tecidas nos encontros de formação continuada, sendo inúmeras as situações que nos levam a (re)pensar a docência diariamente.

O processo de escuta atenta do professor permite elencar elementos que passam a servir de suporte para planejar e pensar o cotidiano de acordo com o interesse da criança. A esse respeito, Holzschuh (2011) menciona em sua monografia a necessidade do educador compreender que a criança deve fazer parte da construção do planejamento, já que a mesma é a protagonista desse processo. E assim, disserta sobre, “o quanto é importante o educador dar voz e vez de todas crianças participarem das atividades e que as mesmas sejam planejadas de acordo com o

interesse das mesmas” (HOLZSCHUH, 2011, p.51). Sabe-se que para o educador pensar dessa maneira há um processo. O professor para pensar e compreender sobre o seu papel com bebês e crianças pequenas precisa considerar a criança um sujeito de direitos e produtora de cultura.

Com o passar do tempo, e o despontar da UEIIA enquanto um espaço formativo, a Entrevistada 2, ao dialogar sobre os processos avaliativos, coloca em evidência a importância da observação e do registro, enquanto elementos necessários para a organização do planejamento, e portanto ferramentas que nos permitem refletir sobre o exercício da docência com as crianças. Nesse processo, observa-se as crianças a fim de conhecê-las na sua individualidade e no coletivo, nas suas interações e brincadeiras, para, a partir disso, pensar a prática pedagógica, as relações entre as crianças e os adultos.

No segundo aspecto a ser considerado quando tratamos da relação entre a escuta e o papel do professor, a escuta como subsídio para pensar as relações: criança-criança e criança-adulto. Nessa perspectiva a Entrevistada 2, destaca que a partir da escuta das crianças existe a possibilidade de redimensionar a docência para que seja uma construção em conjunto com as crianças: ***“Acho que o papel da escuta transforma o professor não naquele que vem e traz o conhecimento, mas naquele que descobre e participa junto”*** (Entrevistada 2).

A entrevistada sinaliza para uma perspectiva de constituição da docência que precisamos repensar, trata-se da presença das crianças. Decorrente de um processo de formação inicial fragilizado e de uma concepção social na qual prevalece a ideia de que quanto menor a criança, menor a qualificação profissional e as exigências na atuação para com eles, a docência na educação infantil ainda carrega um viés da professora que ensina algo a alguém. Porém, as ações dos bebês ora sutis e delicadas, ora intensas e vivas questionam esse padrão de docência, bem como a perspectiva formativa de que o trabalho pode ser baseado na escuta das crianças, não admite tal postura.

Agostinho (2020) quando discute a docência na educação infantil com a participação das crianças, parte de uma concepção de criança em que

As crianças como sujeitos de direitos e de conhecimento são produtoras de sentido e têm “voz”, são legítimas as formas de comunicação e relação que utilizam para expressar seu ponto de vista. Ao fazê-lo, contribuem na renovação e reprodução dos contextos em que participam quando existe quem esteja interessado em ***ouvir suas vozes*** (AGOSTINHO, 2020, p. 378)

A abertura para a presença das crianças na constituição da docência é um movimento recente nos processos de formação de professores, assim como é recente a defesa de uma educação infantil **com** as crianças, aspecto fundamental para “a produção e consolidação de uma sociedade de afirmação de direitos sociais, como espaços de educação democráticos que se contraponham à exclusão social” (AGOSTINHO, p. 379 2020).

Trata-se também de repensar a formação de professores, que para além dos conhecimentos específicos sobre fases do desenvolvimento da criança ou elementos que compõem o planejamento, por exemplo, propicie aos professores em formação a construção de um olhar curioso, investigativo, sensível para/com as crianças, considerando as culturas infantis, de modo que na sua prática pedagógica consiga identificar o que é significativo para o seu grupo de crianças naquele momento, reverberando numa formação humana e democrática.

Diante disso, a qualidade das estratégias e dos materiais disponibilizados no dia-a-dia para enriquecer as experiências das crianças precisa estar aliado com a disponibilidade dos adultos para estar em contato direto e constante com os bebês, seja observando, conversando, brincando, realizando um momento de higiene pessoal, enfim, em todas as circunstâncias possíveis. Para Bondioli (1988) a cumplicidade que se cria entre adulto e criança que estão juntos, “não possui somente o efeito de oferecer à criança uma gama de possibilidades lúdicas posteriores, em relação àquela que poderia experimentar sozinha ou com os colegas, mas também permite ao adulto a redescoberta de aspectos de sua infância esquecida” (BONDIOLI, 1998, p. 227).

Durante o período em que as entrevistadas desenvolveram à docência na UEIIA, todas mencionaram que em algum momento refletia-se sobre os processos de escuta das crianças. Porém, foi possível perceber que essas reflexões adquiriam diferentes formas ao longo dos anos, e gradativamente os bebês foram ganhando espaço nessas discussões. Porém, esse não foi um processo linear de ascensão, ele é marcado por idas e vindas que carregam em si traços dos movimentos individuais, enquanto pessoas, e coletivos, enquanto grupo de pessoas, enquanto instituição, em cada processo.

A Entrevistada 1 visualiza um marco temporal para o início das discussões sobre a escuta das crianças e a presença dos bebês nessas discussões na instituição, para ela enquanto questão “mais institucional de pensar, realmente teve uma grande evolução de se pensar e de se ver a criança como sujeito, eu acho que

teve uma evolução muito grande”, e segue fazendo a referência temporal, sempre respeitando e valorizando quem havia trabalhado antes desse período na instituição “acredito que a escuta como questão institucional teve uma grande evolução, assim, principalmente ali, digamos que 2010 em diante” (ENTREVISTADA 1).

Para que fosse possível avançar na organização de uma proposta pedagógica em que a escuta das crianças tivesse destaque, era necessário estudar sobre isso, dialogar, trocar as experiências e isso acontecia “principalmente nas reuniões de planejamento que era o momento que a gente fazia essa relação (ENTREVISTADA 4). A Entrevistada 4 faz referência a uma questão importantíssima do trabalho do professor: o tempo para planejar, ler, estudar dentro da sua carga horária semanal de trabalho, pois nem sempre as professoras de educação infantil tinham a garantia desse direito. Nas palavras da Entrevistada 2, podemos entender um pouco melhor como aconteciam, ou não, os encontros entre as professoras na UEIIA:

O que eu vejo assim, a questão do refletir que evoluiu muito no Ipê, foi a questão de ter mais espaço para reuniões, encontro de professores. Isso a gente não tinha, aquele momento de trocar experiência era muito difícil, por que nós não tínhamos tempo! Não era respeitado o tempo do professor, exigiam que a gente tivesse com as crianças das quinze para sete da manhã até as sete da noite (ENTREVISTADA 2).

A LDB (BRASIL, 1996) prevê, no inciso V do Artigo 67 que os sistemas de ensino deverão assegurar, dentre outras questões, período reservado a estudos, planejamentos e avaliação incluído na carga horária de trabalho, mas essa especificidade atinge apenas os docentes, deixando de fora estagiários e auxiliares que atuam na Educação Infantil, reiterando a fragilidade dos processos formativos de quem acompanha as crianças na Educação Infantil.

O grupo de entrevistadas também respondeu positivamente quanto a possibilidade de desenvolver o processo de escuta na turma ou no contexto de trabalho, apresentando diferentes nuances sobre como ele acontece. Uma dessas nuances diz respeito a individualidade de cada professora: “-*Que é possível sim, não posso te afirmar categoricamente que todo mundo fazia isso. Mas eu sempre procurava fazer*” (ENTREVISTADA 3). Outra nuance faz relação com a Ipê Amarelo enquanto espaço formativo “-*Na verdade foi na Ipê, que eu comecei a fazer esse exercício de reflexão de olhar para esses sujeitos para poder organizar, não que eu não fizesse isso, mas a questão de trazer para a prática a questão teórica de ter esse olhar mais reflexivo com um baseamento teórico*” (ENTREVISTADA 3). A fala da entrevistada

evidencia que ser docente na Ipê Amarelo implica em ter a oportunidade de deparar-se com outros jeitos de construir a docência na Educação Infantil, visto que a forma como compomos os agrupamentos de crianças e como organizamos o acolhimento das mesmas, a cada início de ano letivo, por exemplo, evidenciam a necessidade de uma docência mais ativa, flexível, perceptiva, projetiva e jamais passiva vinculada a um planejamento único e estático.

A forma como compreendemos e viemos constituindo a docência, ao longo dos anos na UEIIA, em especial em relação aos bebês e crianças bem pequenas, pautada na escuta das suas diferentes formas de comunicação, nos permite pensar que a escuta como a marca de um jeito de ser professora de bebês, que qualifica a nossa ação docente e de certa forma dá as professoras que atuam com esse grupo de crianças um status diferenciado na docência da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as reflexões tecidas até o momento convergem nos aspectos formativos, os quais foram se modificando ao longo dos anos, atendendo aos momentos históricos e políticos em vigência, em especial no cenário que coloca à UEIIA o compromisso com os processos formativos, sendo uma responsabilidade enquanto Colégio de Aplicação. A prática pedagógica baseada na escuta das crianças e de todo o contexto que a envolve, coloca à Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo um status diferenciado em relação a docência exercida em outros contextos educativos. Não se trata de atribuir juízo de valor ou estabelecer comparativos entre uma prática correta ou modelo a ser seguido, mas de pensar outras possibilidades de construir a docência na Educação Infantil a partir da escuta das crianças, considerando-as nas suas diferentes linguagens.

Para isso, requer-se a garantia de espaços para formação continuada e planejamento, articulando-se todas as pessoas que atuam na turma, por exemplo. Trabalhar a partir da escuta dos bebês e das crianças bem pequenas, requer um trabalho coletivo e comprometido entre todas as pessoas envolvidas no processo educativo das crianças. Em relação aos estágios curriculares, por exemplo, esse processo reverbera num movimento coletivo entre a tríade estagiário - professora regente - orientadora de estágio; esses três sujeitos articulam-se considerando as vozes das crianças, refletem e projetam ações que deverão retornar às crianças de modo significativo.

Em relação aos espaços, institucionalmente, destinados para pensar e refletir sobre a escuta dos bebês e crianças pequenas as entrevistadas foram unânimes em destacar os momentos de formação continuada e os encontros entre as professoras que atuam na turma, para construir o planejamento, além disso, destacou-se a possibilidade de refletir sobre a escuta no dia-a-dia com as crianças. O fato de haver uma proposta institucional não garante um efetivo exercício da docência pautado na escuta, por isso a importância dos espaços de formação continuada e de encontros para diálogos e reflexões entre as pessoas que atuam com o mesmo grupo de crianças. Já os diálogos com outras professoras, fez com que o grupo se deparasse com outros jeitos de construir a docência na Educação Infantil, visto que a forma como compomos os agrupamentos de crianças e como organizamos o acolhimento das mesmas, a cada início de ano letivo, por exemplo, evidenciam a necessidade de uma docência mais ativa, flexível, perceptiva, projetiva e jamais passiva vinculada a um planejamento único e estático.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Katia Adair. A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões, **Da Investigação às Práticas**, 2016, 6 (1), 69 – 86. Disponível em [A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões \(scielo.pt\)](#). Acesso em 10 de Dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.

_____. **Resolução** CNE/CEB n.01, de 10 de março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Brasil, 2011. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12011.pdf?query=Brasil. Acesso em 12/12/2022.

_____. **Portaria n. 694**, de 23 de setembro de 2022. Altera a Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013, que trata sobre os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Brasil, 2022. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=515&pag>

ina=64&-data=26/09/2022&captchafield=firstAccess#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20694%2C%20DE%2023,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em 12/12/2022.

BIALOZOR, Simone. Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo: um estudo de caso. **Monografia** (Especialização em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

BONDIOLI, A. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Orgs.). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, pp. 212-227.

CONTRERAS, José D.; LARA, Nuria P. de (comps.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MICHLELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THOILLENT, M.J.M. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOLZSCHUH, Aline Simone. A gestão do planejamento pedagógico no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo. **Monografia**/ UFSM/ Especialização em Gestão Educacional. 2011.

SILVA, Angélica Aparecida Ferreira da. Panorama quantitativo e qualitativo das teses sobre creche na área de educação (2007 a 2011). **Dissertação de Mestrado**. Universidade de Brasília, 2014.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.002

A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIEGO GONZAGA DUARTE DA SILVA

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Professor do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Acadêmica de Carangola, diegoduartegeo@gmail.com;

BRUNA LETÍCIA SIMÕES DE ALMEIDA

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Acadêmico de Carangola, bruna12simoes@gmail.com;

KAMYLA SIQUEIRA DE OLIVEIRA

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Acadêmico de Carangola, kamylasiqueira@hotmail.com.

RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender como a organização dos espaços das instituições da Educação Infantil contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Desta forma, buscamos evidenciar a importância da organização do espaço para o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil e, também, os desafios encontrados pelos educadores sobre a organização dos espaços/ambientes na Educação Infantil. Em termos metodológicos, nossos dados foram obtidos a partir de Teses e Dissertações identificadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações no período de 2015 a 2021 e, posteriormente, foram submetidas ao método Análise de Conteúdo. Os dados da pesquisa possibilitaram identificar as potencialidades e os desafios para a organização dos espaços na Educação Infantil. Dentre as potencialidades, identificamos que a organização do espaço pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade e do imaginário infantil, além de favorecer a interação das crianças com os objetos situados no espaço, com os adultos e com outras crianças. Por sua vez, os desafios identificados dizem respeito a dificuldade de alguns educadores reconhecerem determinados espaços como educativos, os problemas

estruturais que comprometem o desenvolvimento de práticas educativas nos espaços da Educação Infantil, dentre outros desafios. Em nossas análises, destacamos que a organização do espaço é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, Organização do Espaço, Práticas Pedagógicas, Teses e Dissertações.

INTRODUÇÃO

O conceito de infância vem sendo modificado ao longo dos séculos. Do ponto de vista sociológico, inicialmente, a criança era vista como um adulto em miniatura e, posteriormente, associada à fragilidade e classificada como uma fase de transição pelas teorias biologizantes, recebendo uma categoria social. De acordo com Ruiz (2015), a infância foi compreendida a partir do que faltava na criança em relação ao adulto, sem considerar suas competências e saberes, enquanto agentes sociais. Contudo, esse reconhecimento passou a fazer parte do pensamento social, uma vez que as crianças se expressam em suas brincadeiras e linguagens, imprimindo, assim, sua personalidade na construção do eu.

A subjetividade se forma na interação com a sociedade, com base no engajamento nos espaços coletivos, como na escola, onde a criança se relaciona com seus pares, trabalhando com novas determinações e novos limites (PAIVA; NUNES; DEUS, 2010). A infância possui origens historicamente fundamentadas em visões que distorcem as metodologias de ensino. Em contraponto, havendo a necessidade de se pensar práticas de ensino voltadas para a construção efetiva e significativa de saberes na Educação Infantil, é indispensável situar a correlação saberes-prática-espaco, em que há um processo de busca pela sistematização de conhecimentos no âmbito da ludicidade.

O espaço na Educação Infantil, como pressuposto pedagógico, é essencial para construir pontes eficazes para a sustentação de conhecimentos. Sendo, portanto, indissociável do ambiente (RUIZ, 2015), onde se mantêm, simultaneamente, como ferramenta educacional, quando organizados e preparados para tais fins. Este, constitui uma dimensão física, uma extensão com ou sem limite, enquanto o ambiente, abrange tudo o que está no espaço, provocando diversas sensações. Para Forneiro (1998), o espaço é um conjunto de ambientes. Por isso, é possível que em um mesmo espaço sejam encontrados diferentes ambientes, os quais podem proporcionar desafios e provocar interações e aprendizagens.

A Educação Infantil é um espaço de convivência e de vivências, de trocas de experiências e de aprendizagem, onde a criança tem a oportunidade de observar o espaço/ambiente e nele interagir. Suas atribuições, enquanto mecanismo para a comunicação e a materialização gestual, constituem a identidade infantil, fazendo-se nas relações mediadas pelos aspectos dos ambientes e pela estruturação

escolar. São ferramentas que, quando inseridas em práticas pedagógicas, dinamizam e enriquecem os métodos de ensino.

A Educação Infantil tornou-se um componente obrigatório na Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996). As creches, que até então, difundiam um modelo assistencialista no cuidado às crianças, sendo uma rede de apoio às mães trabalhadoras, em uma educação compensatória, passam a configurar um ambiente de ensino-aprendizagem.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), fomenta que a escola deveria ser integradora na estruturação do ser social, idealizando a expressividade e a interação, incutidos no processo de brincar, assim como no desenvolvimento de suas habilidades, considerando toda a diversidade brasileira. Essas são algumas funções da escola definidas pelo documento, que ainda faz alusão à utilização dos espaços: “Não é desejável que a creche seja considerada apenas um espaço de cuidados físicos e recreação e a pré-escola o local onde se legitima o aprendizado” (BRASIL, 1998, p. 66).

Neste contexto espacial, Ruiz (2015) confronta os mecanismos de controle e hegemonização, com a docilização dos corpos e a padronização de comportamentos em relação à dinâmica espacial pretendida para uma instituição educacional. A autora faz menção a uma visão adultocêntrica dos profissionais da educação, sem ponderar perspectivas infantis na disposição do ambiente, dirimindo as relações entre os pares e o desenvolvimento global do indivíduo.

Tendo em vista as perspectivas apresentadas, é que surgiram as questões orientadoras deste estudo. São elas: Em que medida a organização de um espaço educativo favorece o desenvolvimento de metodologias de ensino na Educação Infantil? Quais são as possibilidades pedagógicas de utilização de tais espaços? Quais são os desafios para uma construção pedagógica eficiente integrando o espaço nas metodologias educacionais?

Assim, os objetivos desta pesquisa visam compreender como a organização dos espaços/ambientes da Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil e apresentar os desafios encontrados, em relação à organização dos espaços/ambientes, a partir das Teses e Dissertações identificadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com base em revisão bibliográfica a partir de trabalhos publicados entre 2015 e 2021.

O artigo se estrutura ao longo de cinco seções: a primeira compreende a introdução, contemplando uma breve contextualização e delimitação do tema, a

apresentação do problema, a relevância deste estudo e os objetivos de pesquisa; na segunda seção, a partir de uma revisão bibliográfica, apresentamos a importância do espaço no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil, destacando as principais considerações sobre o conceito de espaço/ambiente; na terceira seção, foram descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa; na quarta seção, foram apresentados os resultados e as discussões; e, por fim, na última seção, apresentamos nossas considerações finais.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, de cunho bibliográfico, utilizando a análise de conteúdo, como sugere Bardin (2011), baseada em procedimentos de sistematização, codificação e categorização, de modo a compreender como a organização dos espaços/ambientes da Educação Infantil contribui para o desenvolvimento integral das crianças e apresentar as os desafios encontrados pelos educadores sobre a organização desses espaços/ambientes. Conforme Tumelero (2019), a pesquisa exploratória busca proporcionar maior familiaridade com o problema de pesquisa, tornando-o mais explícito ou facilitando a construção de hipóteses. Foi realizado um levantamento bibliográfico e posterior análise dos materiais encontrados sobre o tema.

Como ferramenta norteadora para a efetivação desta pesquisa, foi elaborado um levantamento de dados, por intermédio da plataforma: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹, em que se delimitou como recorte temporal o período entre 2015 e 2021. Considerando a temática abordada, para selecionar as pesquisas analisadas, utilizamos os descritores: *organização do espaço na Educação Infantil; ambientes na Educação Infantil; o espaço físico na creche; o espaço físico na Educação Infantil; o espaço físico na pré-escola; infraestrutura na Educação Infantil*.

Definimos os seguintes critérios: o primeiro foi delimitar nossos estudos em um período temporal, especificamente entre os anos de 2015 e 2021. Um segundo critério foi a seleção somente de trabalhos que discorrem sobre a organização do espaço/ambiente na Educação Infantil. Como último critério, foram excluídos os

1 Link para acesso a página da BDTD: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>.

trabalhos que não discutem o espaço/ambiente. Utilizamos, então, as Dissertações e Teses que contemplem o termo *organização do espaço na Educação Infantil*.

Após as filtrações, obtivemos um total de 4 Teses e 6 Dissertações, conforme apresentado no quadro 01:

Quadro 1: Teses e dissertações analisadas

Título	Autoria/ Ano	Programa de Pós-Graduação	Universidade	Natureza
Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Proinfância	Vieira (2016)	Educação	Universidade Federal do Paraná	Tese
A construção do espaço: dos documentos às concepções e práticas educativas na educação infantil	Ruiz (2015)	Educação	Universidade de São Paulo	Tese
Um estudo sobre a qualidade do ambiente educativo da creche	Leardini (2015)	Educação	Universidade Estadual de Campinas	Tese
Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo: projetos, usos e transformações	Duarte (2015)	Educação: Currículo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Tese
O que pensam as educadoras e o que nos revelam os bebês sobre a organização dos espaços na educação infantil	Silva (2018)	Educação	Universidade Federal de Sergipe	Dissertação
A organização do espaço na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural	Nunes (2018)	Educação	Universidade Estadual de Maringá	Dissertação
A organização dos espaços na educação infantil: possibilidades educativas na proposta Fazer em Cantos	Pessoa (2015)	Educação	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Dissertação
A organização do espaço na Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança: sentimentos e ações em turmas de pré-escola	Rabelo (2017)	Educação	Universidade Federal do Ceará	Dissertação
Entrelaçando vozes e embalando experiências: as percepções dos professores sobre a organização dos espaços para a promoção do protagonismo infantil	Santos (2021)	Ensino	Universidade do Vale do Taquari	Dissertação
Espaços/ambientes de infância e as práticas pedagógicas em educação ambiental	Souza (2017)	Educação	Universidade Federal do Paraná	Dissertação

Fonte: Dados de pesquisa 2021

Como é possível visualizar, com a apresentação do quadro 01, nosso escopo de pesquisa foi composto por 10 trabalhos produzidos em Programas de

Pós-Graduação brasileiros, constituídos por quatro teses e seis dissertações. É possível verificar uma tendência de interesse em trabalhos deste nível na temática proposta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao realizar as análises, definimos duas grandes categorias nas quais se enquadram as principais defesas das dissertações e teses, a partir das pesquisas encontradas na plataforma BDTD. Notamos que esses trabalhos ressaltam a importância da organização dos espaços escolares na Educação Infantil e/ou mostram desafios para que essa organização se desenvolva. Assim, essas abordagens foram distribuídas em dois tópicos delineados nesta seção: *a importância da organização do espaço para o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil*; e *os desafios encontrados pelos educadores sobre a organização dos espaços/ambientes na Educação Infantil*.

A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para o tema *importância da organização do espaço para o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil*, os trabalhos analisados identificaram que a organização do espaço é importante, pois: i) estimula a criatividade, o imaginário e evoca o protagonismo infantil (SILVA, 2018; PESSOA, 2015; LEARDINI, 2015); ii) favorece a interação das crianças com o espaço e com seus pares (SOUZA, 2017); iii) contribui para a formação de sujeitos autônomos (SANTOS, 2021; RABELO, 2017; VIEIRA, 2016); e iv) favorece o desenvolvimento de uma educação emancipatória e humanizadora (NUNES, 2018).

Em relação à noção que indicou que a organização do espaço contribui para estimular a criatividade, o imaginário e evocar o protagonismo infantil, Silva (2018), Pessoa (2015) e Leardini (2015) reconhecem a importância da organização do espaço para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, bem como, a seleção dos materiais, objetos e recursos que compõem o espaço/ambiente. Neste sentido, é importante que o profissional estipule quais objetivos educacionais pretende desenvolver, por exemplo: os aspectos cognitivos (jogo da

memória), motores (encaixe), físicos (bambolês), a criatividade (artes plásticas) (PESSOA, 2015).

Para Silva (2018), a organização dos espaços é um dos focos do planejamento pedagógico. Por isso, é reconhecido como importante componente curricular, já que expressa e perpetua concepções de criança, infância e educação. É fundamental que a criança esteja em um espaço com objetos diversos, com os quais ela possa criar, imaginar, construir e brincar, além de interagir com seus pares. Dentre as estratégias ressaltadas, a roda de conversa, por exemplo, permite que a criança tenha voz e escuta. Com base nesta estratégia, ela pode se tornar protagonista na transformação, tanto do espaço/ambiente quanto do cotidiano da Educação Infantil, principalmente de seu próprio desenvolvimento, sendo capaz de, em contato com seu meio físico e social, construir e reconstruir seus conhecimentos, ampliando suas aprendizagens.

De acordo com Pessoa (2015), o ambiente precisa ser flexível e passar por uma modificação frequente, tanto pelas crianças quanto pelos professores, para permanecer sempre atualizado e sensível às necessidades das crianças, tornando-as protagonistas na construção de seu próprio conhecimento. A autora reconhece a importância do professor para organização do espaço, baseando-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses das crianças. Segundo ela, o ambiente atua como um estímulo que favorece a espontaneidade, a criatividade e a autoconfiança. Além disso, o ambiente exerce influência na aprendizagem, pois facilita a manifestação das diferentes etapas do desenvolvimento, nas quais as crianças podem desenvolver diversos papéis em suas brincadeiras.

Corroborando com as ideias de Pessoa (2015), Leardini (2015) propõe que o espaço/ambiente deve favorecer as brincadeiras, os jogos, a exploração, a interação, o movimento e a criatividade, recomendando, assim, a organização, a disposição e a variedade de recursos que favoreçam a flexibilidade e a adequação infantil. Torna-se necessário propor espaços que oportunizem determinadas ações e interações, atendendo as necessidades infantis, garantindo conforto e segurança, promovendo desafios constantes e formando sua identidade. Isto posto, Pessoa (2015) salienta que o modo como o espaço é constituído, interfere nas relações das crianças com este, incitando a inquietação ou movimento contrário.

Em suas análises, Silva (2018) pontua que a configuração de um espaço educativo é legitimada pela evidência de brincadeiras, interações e explorações, delineadas a partir dos materiais dispostos em seu arranjo. A autora chama a

atenção para a potencialidade formativa que há na prática, formada por elementos teóricos implícitos. Portanto, o espaço deve ser bem estruturado, com áreas adequadas para se mover, brincar, engatinhar, dar os primeiros passos e explorar o ambiente. Ele se configura como um parceiro no fazer pedagógico, em que a prática docente acontece de modo descentralizado da figura do adulto. Assim, as ações dos bebês, por exemplo, ganham formas pelos desafios que os levam a elaborar estratégias para explorar e brincar.

No que se refere à noção em que a organização do espaço/ambiente na Educação Infantil favorece a interação das crianças com o meio e com seus pares, Souza (2017) pontua que o conhecimento se constrói na interação das crianças com seu próprio corpo e meio, descobrindo movimentos e sensações. Para ela, o espaço/ambiente contribui para a formação humana, devendo formar sujeitos capazes de agir e compreender o mundo em sua volta de forma crítica. A organização do espaço reflete a qualidade do cuidado com as crianças, podendo potencializar as práticas pedagógicas. Entretanto, as instituições escolares desconsideram o *petiz* como um ser social, arraigado de identidade cultural e organizam o ensino de modo a não compreender essas especificidades do sujeito.

Torna-se necessário qualificar as vivências das crianças, por meio de um espaço/ambiente organizado, que promova essa qualificação. Os espaços/ambientes, assim como o professor, constituem-se como mediadores das ações das crianças, além de integrar conhecimentos e experiências, contribuindo para sua autonomia. Em relação à noção que indicou que a organização dos espaços/ambientes na Educação Infantil contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, Santos (2021), Rabelo (2017) e Vieira (2016), destacam esses elementos. Ao se pensar na organização do espaço/ambiente, deve-se considerar que a criança precisa de um espaço-tempo diferenciado, para poder usufruir de sua infância e, em simultâneo, construir sua autonomia, sua identidade e (res)significar seus saberes:

[...] organizar os ambientes de aprendizagem é complexo e exige que o professor compreenda o seu papel na relação com a criança e com a proposta educativa, sendo um organizador e um estimulador de oportunidades. Acreditamos que os ambientes de aprendizagem precisam estar em consonância com os projetos vivenciados pelas crianças e pelos adultos, ao mesmo tempo em que abrem a porta para uma multiplicidade de conexões que não é dada, mas construída no coletivo entre as crianças, entre elas com os adultos e por meio da exploração e da experimentação com o espaço, o que depende da 'disposição dos móveis e materiais, das

cores, dos odores, dos desafios que esse meio proporcionará às crianças' [...]. Para tanto, necessita que esteja descentralizado da figura do adulto (SANTOS, 2021, p. 98).

Com base no fragmento acima, podemos considerar que o espaço/ambiente se confirma por oportunidades em que a criança prova suas habilidades de exploração, testando seus limites e possibilidades. De acordo com Vieira (2016), isso exige enxergar as ações com autonomia de movimentos, em que a criança pode realizar algo com seus pares, os quais têm diferentes capacidades desenvolvidas. Assim, o espaço deve ser utilizado com vias a promover o livre acesso aos materiais e objetos, para que, essa interação permita que as crianças possam transcender tais concepções, em meio a sociedade, em um preparo emancipador e construtivo.

Um espaço aberto, de acordo com Vieira (2016), é mais amplo que a sala de aula e permite que as crianças experimentem um tipo de circulação diferente. Elas podem circular livremente com elementos escolhidos para suas brincadeiras e vivências, sobretudo, pela autonomia de movimentação. Porém, nessas condições, torna-se necessário uma atitude de cuidado, entendido como responsabilidade, para que elas possam realizar suas experiências e vivenciar sua autonomia sem riscos. Assim, o espaço/ambiente deve se adequar à movimentação da criança e da sua interação física com os materiais e objetos, com adultos e seus pares, promovendo segurança e aconchego. Deve, também, permitir que a criança possa explorá-lo utilizando-se de todos os seus sentidos.

Para além, Santos (2021) afirma que os materiais devem estar à altura da criança para que ela tenha autonomia para selecionar o objeto que quiser, e, assim, experimentar possibilidades diferentes e vivenciar suas experiências. Segundo ela, é importante que os objetos não sejam complexos e atribuídos de pormenores, fomentando a criatividade das crianças, deixando-as livres para idealizarem suas brincadeiras e jogos. A autora ainda enfatiza a necessidade de garantir espaços/ambientes que promovam a segurança, a autonomia e o movimento das crianças em suas relações, experiências e descobertas. O olhar do adulto é fundamental para superar barreiras e, assim, promover avanço na qualidade da Educação Infantil e na vida das crianças.

Conforme Rabelo (2017), o professor precisa ter sensibilidade para as linguagens e para os sentimentos de bem-estar emocional da criança, para os interesses pessoais e para o estímulo à sua autonomia, devendo mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos. Esse objetivo busca potencializar:

"[...] a autonomia e a valorização que cada uma possui, na individualidade de seu tempo e de seu espaço, para se descobrir e conhecer o mundo" (*Ibidem*, p. 63). A autonomia deve ser prioritária no desenvolvimento da individualidade e a organização do espaço/ambiente escolar precisa representar essa concepção, sobretudo, com possibilidades para escolhas, limites, pertencimento e responsabilidades entre aluno e professor.

No que se refere à noção que favorece o desenvolvimento de uma educação emancipatória e humanizadora, Nunes (2018) identifica as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a composição dos espaços organizados intencionalmente. Para ela, o espaço deve ser organizado em uma perspectiva de Educação Humanizadora que não reafirme os valores da sociedade capitalista, indicando que:

A garantia da Educação humanizadora requer, em nosso entendimento, a escolha de um programa de formação que possibilite a organização do ensino alicerçado nas máximas elaborações humanas, desde a Literatura Infantil, a Arte, os recursos didáticos até a composição dos espaços (NUNES, 2018 p. 115).

A organização do espaço interno e externo é fundamental para que a criança além de brincar, possa se desenvolver plenamente. Por isso, Nunes (2018) enfatiza a função da escola em uma perspectiva de humanização e emancipação, em promover a aprendizagem e o desenvolvimento, o que requer pedagogos comprometidos com esses valores. A autora destaca que devemos valorizar as relações humanas no ambiente educacional como instrumento pedagógico, compreendendo todos aspectos advindos das relações sociais das crianças, nas atividades escolares, estimulando processos críticos e reflexivos.

No entanto, antes da organização do espaço/ambiente, torna-se necessário um trabalho pedagógico, estudos e decisões coletivas, de modo a favorecer a compreensão de que nesses espaços/ambientes, devem manifestar-se por meio de um trabalho educativo e humanizador. Isso porque, para a organização do espaço/ambiente é preciso que os educadores criem condições favoráveis, que enriqueçam o desenvolvimento da criança, podendo ocorrer nas interações, recursos, materiais, objetos, dentre outros. Passamos a analisar nossa segunda categoria.

OS DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS EDUCADORES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS/AMBIENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para o tema: *os desafios encontrados pelos educadores sobre a organização dos espaços/ambientes da Educação Infantil*, os trabalhos analisados identificaram: i) o não reconhecimento de determinados espaços/ambientes como educativos (SOUZA, 2017; RABELO, 2017; VIEIRA, 2016; RUIZ, 2015); ii) as dificuldades dos educadores para desenvolverem práticas recreativas nos espaços (SANTOS, 2021); iii) a dificuldade de caracterizar o aluno como protagonista do espaço educacional (SILVA, 2018; NUNES, 2018; PESSOA, 2015); e iv) os problemas estruturais que implicam no desenvolvimento das práticas educativas (LEARDINI, 2015; DUARTE, 2015).

Em relação à noção que indicou a falta de reconhecimento de determinados espaços/ambientes como educativos, por parte dos educadores, Souza (2017), Rabelo (2017), Vieira (2016) e Ruiz (2015) abordam a escola como um espaço de construção de identidades, subjetividades e cultura, adequado para a vivência de experiências diversas. Portanto, a educação é responsável pela formação integral da criança, devido sua função sociopolítica e pedagógica. No entanto, foram identificadas algumas similaridades e discrepâncias sobre o espaço/ambiente, com destaque na colocação dos materiais ao alcance das crianças, a função da escola, enquanto espaço de formação da criança e a atribuição do professor, como mediador no processo de ensino e aprendizagem, assim como o espaço/ambiente o é.

Em suas análises, Souza (2017) indicou que a organização dos espaços/ambientes deve considerar os interesses das crianças, respeitando suas vivências e experiências, levando-as à investigação sobre seu meio. A organização do espaço/ambiente tem sempre uma intencionalidade, não podendo ser vista como neutra. Ao contrário disto, ela revela práticas e concepções pedagógicas. O espaço/ambiente, além de potencializar as práticas de ensino, integra conhecimentos e experiências. Nele, a criança pode agir de maneira autônoma. Isso sugere que o inesperado pode acontecer, levando a situações e interações espontâneas, nem sempre planejadas. De acordo com a autora, para a organização do espaço, também é preciso considerar a escolha dos materiais, cabendo uma investigação sobre suas propriedades e possibilidades, com foco nos aspectos positivos a serem oferecidos às crianças,

[...] o modo como um espaço físico está organizado revela a concepção pedagógica e documenta o que está sendo vivenciado, além de

proporcionar experiências significativas na relação da criança com o espaço e com o outro, tendo-se no espaço um terceiro educador (SOUZA, 2017, p. 19).

Mais adiante, Souza (2017) identifica, ainda, a função dos espaços/ambientes como um aspecto importante, haja vista, que eles promovem interações, relações e vivências. A organização do espaço/ambiente exige a participação de todos os envolvidos. Este deve ser pensado e planejado coletivamente, de modo que permita às crianças a aprendizagem a partir da realidade, de vivências e da interação.

Por sua vez, Rabelo (2017) aborda a visão arcaica, limitada e padronizada, que muitas vezes é colocada sobre o educador da Educação Infantil, visto apenas como um *cuidador*. Essa visão distorcida da função docente, impede a percepção das crianças e também dos professores como atores educacionais, favorecendo a rejeição, a desmotivação, o conformismo, o fracasso, a evasão escolar, dentre outros prejuízos. Esses estigmas negativos podem permanecer no espaço educacional por muito tempo, e ainda, comprometer a qualidade do ensino, assim,

[...] para o pleno desenvolvimento da criança, a escola precisa proporcionar situações de exploração do corpo e do espaço, elaboração de hipóteses, expressão de ideias e sentimentos. O professor, como principal mediador, necessitará: 1) auscultar o aluno; 2) analisar a moda; 3) iniciar o processo educativo de onde o aluno está; 4) iniciar sempre pelo concreto; 5) investir em sua carreira docente; e 6) valorizar sua experiência de magistério (RABELO, 2017, p. 75).

A efetividade repulsiva no espaço escolar, como nos casos citados acima, ultrapassa a dimensão individual e cognitiva, abrangendo a dimensão social e, desta maneira, prejudica o indivíduo e a sociedade. O estigma negativo desenvolvido no espaço escolar pode repercutir por toda a vida. Em contrapartida, Rabelo (2017) propõe que o ambiente educacional proporcione experiências para promoção de práticas pedagógicas que abarque situações de vulnerabilidade, às quais os alunos podem estar suscetíveis, além dos aspectos curriculares padronizantes do ensino.

Para além, Vieira (2016) destaca a construção de um método que ensaje a pensar a educação como experiência. A autora recorre a diálogos entre áreas do conhecimento, de modo a evidenciar a Educação Infantil como experiência, sobretudo, por meio da fotografia, um instrumento que compõe uma visão sobre o espaço/ambiente. Para isso, a autora ainda caracteriza as dimensões do tempo e do espaço, para, assim, compor um arranjo sobre o vivido e localizar os componentes

para os quais o indivíduo que viveu tal experiência, atribuindo sentidos e significados. No entanto, a fotografia não captura o movimento, como o cinema o faz, mas sugere uma ação não concluída, configurada por elementos que produzem um vazio provocado pelo rompimento do tempo e pela estagnação do movimento.

A observação das crianças, enquanto saber educativo, sugere a intenção de propiciar um espaço/ambiente habitável, pertinente aos modos de ser, agir e pensar, capaz de contemplar sua perspectiva de vida. As imagens e fotografias, enquanto aparatos de observação, representam momentos e permitem configurar um pensamento sobre a prática pedagógica, conformando a experiência educativa e oportunizando a reflexão sobre o espaço/ambiente por uma perspectiva estética. Nesse âmbito, Vieira (2016) estrutura os componentes didáticos, a flexibilidade dos materiais e a transitoriedade dos objetos. Para ela, os materiais e objetos devem ser/estar acessíveis às crianças, tanto por sua mobilidade quanto pela ressignificação de uso e conforme seu interesse próprio. Isso amplia as possibilidades interativas, a aprendizagem de habilidades e a transcendência pela imaginação,

[...] tendo os componentes didáticos e os componentes interativos como parâmetros para analisar os modos de organização do espaço-ambiente da educação infantil pelos eixos interações e brincadeira em sua dimensão didática, a inter-relação destes componentes evidencia como possibilidade o diálogo entre as perspectivas da prática educativa e da criança e constitui sentido educativo à sua organização (VIEIRA, 2016, p. 207).

Torna-se necessário a compreensão sobre como as relações entre o espaço, os objetos e os sujeitos se estabelecem a partir do vínculo que as crianças constroem com o espaço/ambiente, propício para a expressão de emoções, enunciações e significações. A perspectiva estético-didática foi o que permitiu a Vieira (2016) compreender como os saberes didáticos e estéticos incidem na organização do espaço/ambiente, tendo como resultado, a reflexão da experiência educativa.

No que lhe concerne, Ruiz (2015), compreende o espaço para a infância como de fundamental importância para o alcance de um ambiente educativo de qualidade. Porém, a compreensão do espaço como componente curricular, deve refletir as ações do professor, o qual deverá dedicar parte de seu plano de trabalho para as decisões que se referem aos espaços: como organizá-los, equipá-los, estruturar o projeto formativo em torno dos espaços disponíveis e os recursos incorporados a ele, dentre outros. Conforme a autora, promover a transformação das práticas a

partir da transformação do espaço gera insegurança nos professores, mas é o que possibilita um espaço potencialmente enriquecedor, podendo levar a novas perspectivas de trabalho. Assim, o professor torna-se um arquiteto que transforma o espaço para alcançar suas finalidades educativas, bem como, embasando-se na proposta pedagógica da instituição.

O espaço deve proporcionar à criança, a apropriação de novas experiências, possibilitando-lhe transformá-lo constantemente, bem como promover diálogo, estimular a descoberta, influenciar suas relações, incentivar sua autonomia e liberdade, fomentar a imaginação e a fantasia e, ainda, valorizar as experiências lúdicas e favorecer as brincadeiras. Segundo Ruiz (2015), a discussão sobre o espaço infantil ganha relevância quando relacionada à qualificação do ambiente educativo. Porém, o potencial educativo do espaço perde sua potência quando as dimensões, tempo e relações, não estão consoantes com as concepções sobre o espaço.

Em relação à noção identificada sobre as dificuldades de os educadores desenvolverem práticas recreativas nos espaços e a dificuldade de caracterizar o aluno como protagonista do espaço educacional, Santos (2021), Silva (2018), Nunes (2018) e Pessoa (2015) apresentam perspectivas que norteiam o enfrentamento aos problemas. Por sua vez, Nunes (2018) ressalta que os espaços internos, como a sala de aula, são os locais onde as atividades ocorrem com maior frequência, revelando, portanto, uma dificuldade por parte dos professores em utilizar os espaços/ambientes como opção para novas aprendizagens. Tal dificuldade se justifica pela necessidade de construção de um planejamento mais flexível por esses profissionais da educação, os quais devem vivenciar junto às crianças, os espaços/ambientes, reorganizando-os durante as atividades.

De acordo com Nunes (2018), é possível promover ações que desenvolvam as capacidades plenas dos alunos. Os recursos didáticos e a organização do espaço configuram-se como excelentes conteúdos e estratégias para o trabalho com as crianças. No entanto, o que se observou, é que a decoração e a organização dos espaços se centram na figura do professor, com imagens estereotipadas coladas nas paredes e personagens sem participação, dentre outros materiais, recursos e objetos, que comprometem a organização do espaço e dificultam a aprendizagem das crianças. Segundo Pessoa (2015), as dificuldades identificadas precisam ser superadas e um dos aspectos evidentes refere-se à organização dos espaços. Para isso, é preciso rever concepções e dialogar sobre as dificuldades para se avançar,

garantindo uma educação de qualidade e o respeito às crianças, como um sujeito de direitos, buscando a emancipação.

Ao refletir sobre as práticas de ensino desenvolvidas com crianças da primeira infância, Santos (2021), toma como exemplo sua própria infância. Para ela, é importante repensar as práticas pedagógicas além do olhar adultocêntrico. Conceber o *petiz* como agente transformador, arraigado de simbologias concernentes a suas vivências, distancia a prática pedagógica de concepções do mundo adulto. É preciso, de acordo com essa pesquisa, transformar o olhar sob o ser infantil, percebendo-o como capaz de se desenvolver histórica e culturalmente, e não como uma “página em branco”. Cabe ao educador observar as brincadeiras, as experimentações e as interações que ocorrem nos espaços/ambientes, com foco na organização desses arranjos. Para Silva (2018), educar é uma prática que enxerga e acolhe o protagonismo infantil, buscando a construção de aprendizados múltiplos, com escuta ativa e ambiente aberto ao diálogo.

Ainda em Santos (2021), a mesma, compreende que a criança é protagonista, pois não pede licença para se emancipar. Segundo Rabelo (2017), as ações protagonistas fortalecem a percepção de um espaço educativo rico e dinâmico, construído e reconstruído pelos sentidos e significados que o grupo imprime. Por isso, é preciso romper com o conformismo, com o desânimo e com a passividade que atrapalham o pensar, o planejar e o trabalho coletivo. Nestes aspectos, Santos (2021), evidencia que seja incitada a autonomia no processo de sistematização do ensino, facultando a organização do espaço nestas concepções.

A organização do espaço era vista, anteriormente, apenas como um local físico onde se realizavam as atividades educativas, o que dificultava o desenvolvimento de práticas educativas eficazes e, conseqüentemente, dificultava também, o protagonismo das crianças. Mas, hoje, este se transforma em um ambiente que revela se as práticas pedagógicas estão promovendo ou dificultando esse protagonismo. Dentre essas transformações, de acordo com Santos (2021), está o cuidado e a educação, fatores indissociáveis das práticas educativas, bem como as interações e brincadeiras:

[...] colocar os materiais ao alcance das crianças e criar os cantinhos pedagógicos na sala referência, por si só, não configuram práticas pedagógicas em que os ambientes de aprendizagem estejam promovendo o protagonismo das crianças. Entendemos ser indispensável uma organização que atenda à criança e suas necessidades, ao mesmo tempo em que seja desafiador a ponto de permitir que a criança investigue, explore,

crie, monte e desmonte, construindo novas oportunidades de experienciar e de aprender, sem que suas ações e experiências sejam vigiadas e interrompidas pelo adulto, pela rotina ou pelo próprio tempo, marcado pela hora cronometrada do relógio (SANTOS, 2021, P. 97).

A organização dos espaços/ambientes de aprendizagem precisa ultrapassar a noção simplista de **cantinhos**, que, na maioria das vezes, permanecem estáveis, com a mesma organização durante todo o ano, impossibilitando a vivência de novas experiências. Conforme Santos (2021), torna-se fundamental promover atividades que descontinuem a constância na rotina escolar, oportunizando movimentos comuns às vivências dos educandos, compreendendo as diversas infâncias que compõem o cenário da Educação Infantil.

Em concordância, para Silva (2018), o deslocamento das crianças para um espaço/ambiente amplo, com objetos que instigam o **agir** e as trocas de experiências sociais, favorece o protagonismo. Isso também é evidenciado por Pessoa (2015), que ressalta que o espaço da sala de aula, às vezes, dificulta o desenvolvimento das práticas educativas. Torna-se necessário que a escola volte o seu olhar para as crianças e suas necessidades, enfocando tempos e espaços que permitam-lhes construir sua própria história, para, assim, desenvolver suas práticas educativas, sem controle ou aceleração do tempo relativo às suas experiências.

Perceber as dificuldades já é o início para discutir essa questão e romper as barreiras que permeiam as práticas educativas nos espaços/ambientes. É fundamental enriquecer-se de metodologias que efetivem a participação das crianças nessas práticas, pois uma só metodologia não satisfaz a educação, haja vista que cada criança possui sua própria maneira de aprender. Por isso, é preconizada a importância de considerar diferentes possibilidades para o acolhimento e para potencializar o protagonismo infantil. Segundo Santos (2021), a maneira como organizamos o espaço/ambiente pode potencializar o crescimento pessoal e coletivo das relações e aprendizagens das crianças.

Sobre a noção que identificou os problemas estruturais que implicam o desenvolvimento das práticas educativas, Leardini (2015) e Duarte (2015) consideram o espaço/ambiente como elemento significativo do currículo. Porém, em muitas escolas são percebidos a falta de conforto, de mobiliário adequado, de ventilação, de iluminação, espaço reduzido, brinquedos, livros, jogos, dentre outros problemas estruturais. Fica evidente a necessidade de se considerar a qualidade no

atendimento às crianças, compreendendo que tal atributo contempla aspectos de ordem estrutural, como:

[...] espaços físicos, o tipo de construção, o atendimento a critérios de luminosidade, ventilação entre outros, da diversificação, quantidade e disponibilidade de recursos e materiais acessíveis às crianças e profissionais para a promoção de práticas educativas [...] (LEARDINI, 2015, p. 34).

Essas necessidades configuram pressupostos para os padrões mínimos de infraestrutura e funcionamentos adequados aos espaços, de modo a garantir qualidade no atendimento, e propiciar condições para os momentos individuais e coletivos, flexibilidade e manutenção desses espaços/ambientes, diferentes formas de uso e aproveitamento, dentre outros, garantindo acessibilidade e liberdade de expressão.

Para Duarte (2015), a funcionalidade e a organização dos espaços/ambientes vinculam-se às concepções pedagógicas e administrativas, caracterizando todas as instituições de ensino, as quais precisam ser condicionadas às reais necessidades das crianças, dando destaque para brincadeiras, para as atividades exploratórias, para interações, para as manifestações artísticas, para o repouso e higiene.

Nesta perspectiva, Leardini (2015), indica a importância de se garantir uma estrutura física de qualidade, para evitar situações de perigo, bem como, contemplar a funcionalidade e adaptação dos espaços/ambientes, devendo, também, atender as necessidades educativas especiais. Este trabalho destaca a instalação de rampas, barras e outros recursos de acessibilidade, pois há diferenças físicas que só podem ser alteradas com reformas estruturais. Tudo isso é importante, pois a percepção da potencialidade dos espaços/ambientes para a promoção do protagonismo infantil, permite à criança fazer suas próprias escolhas, explorar os materiais e o espaço com autonomia e sem pressa para construir seus conceitos em meio às descobertas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é a etapa da escolarização básica onde a criança se desenvolve de forma integral. É um lugar de oportunidades e de desafios, de investigação e de exploração, de manifestação do corpo e das linguagens, bem como

do cuidar e do educar. Enquanto primeira etapa da educação Básica, a Educação Infantil, contribui para o desenvolvimento da aprendizagem da criança de forma lúdica, bem como, para sua formação cognitiva, social e cultural, favorecendo, assim, sua formação integral. Trata-se de um período de construção de identidades, subjetividades e cultura, que tende a ser agradável e acolhedor, podendo apresentar muito sobre os projetos e atividades, sobre a rotina diária e sobre a complexa interação das pessoas que o frequentam.

A história do espaço e da constituição da Educação Infantil possui grande influência sobre as práticas atuais, tornando um desafio à construção de novas experiências a partir desse contexto, pois, o espaço/ambiente transmite sensações, evoca recordações, passa segurança ou inquietações. Existem muitos modos de se organizá-lo e torná-lo mais útil e seguro, atraindo a criança. Por isso, é necessário planejar um espaço/ambiente que promova essa interação, permitindo o convívio entre diferentes grupos, de modo que a criança possa assumir diferentes papéis e se conhecer melhor.

Pensar na organização e planejamento do espaço/ambiente exige refletir, também, na gestão, no meio de construção de um currículo que garanta o desenvolvimento integral da criança e no envolvimento de todos os atores do universo educativo, cujas práticas devem ser condizentes e comprometidas com o futuro das crianças e de suas construções sociocognitivas. Possibilitando que as crianças atuem como protagonistas, pois, é onde as práticas pedagógicas acontecem, também permite gerir o tempo, as pessoas, os materiais e o espaço. Assim, é possível definir tudo o que será executado, bem como, antecipar possíveis problemas.

As análises das pesquisas encontradas na BDTD, indicaram a importância da organização do espaço para o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil, bem como a seleção dos materiais, objetos e recursos que compõem o espaço/ambiente. Tal importância se deve ao fato de que a organização do espaço favorece a espontaneidade, a criatividade, a autoconfiança, a autonomia, a segurança, a exploração, a diversidade, a polivalência, a pluralidade, a individualidade, o pertencimento, a responsabilidade e a interação com o professor e com seus pares, além de contribuir para a formação humana. Além disso, as análises permitiram identificar os desafios encontrados pelos educadores sobre a organização dos espaços/ambientes nas instituições de Educação Infantil. Essas discussões, apesar de apontarem as dificuldades mais recorrentes, revelam a escola como um espaço

de construção de identidades, subjetividades e cultura, adequado para a vivência de experiências diversas, devida sua função sociopolítica e pedagógica.

As dificuldades em relação à organização do espaço/ambiente podem ser supridas, por exemplo, com o desenvolvimento de ações pedagógicas eficazes, que compreendam o espaço/ambiente como componente curricular. É função do professor decidir sobre as situações que envolvem a organização do espaço/ambiente. Por isso, o mesmo, deve buscar meios para organizá-lo, equipá-lo e estruturar um projeto formativo eficaz em torno dos espaços disponíveis e dos recursos incorporados a ele.

Vale ressaltar, que a transformação do espaço pode gerar insegurança nos educadores, o que é comum, pois, tudo o que é novo se torna um desafio. Porém, essa resignificação, possibilita o enriquecimento do trabalho docente e das experiências vivenciadas pelas crianças. Para isso, o espaço deve ser pensado para estimular a curiosidade e imaginação, de modo que a própria criança se aproprie e transforme-o. Logo, torna-se imprescindível que os profissionais que atuam na Educação Infantil possuam formação específica e adequada ao trabalho pedagógico, sobretudo, em se tratando de qualidade. A formação é fundamental para uma prática docente inovadora, correspondendo às situações concretas da sala de aula.

A procura pelas respostas das questões tidas inicialmente, elencaram outras discussões. Para tanto, chegamos até aqui, compreendendo o espaço como elemento crucial no desenvolvimento infantil. Em que, relacionamos os impedimentos para a utilização do espaço enquanto recurso pedagógico, havendo apontamentos em torno do despreparo dos profissionais e também no que se refere a qualidade dos materiais fornecidos. A partir de tais aspectos, torna-se importante, salientar a relação entre a utilização do espaço e a Pandemia por Covid-19, esta é uma problemática atual e evidentemente relevante. Diante isto, a utilização dos espaços/ambientes enquanto ferramenta de ensino, tende a se modificar, considerando o distanciamento social imbuído nas práticas pedagógicas envoltas à Pandemia. Vimos pensando também, como tais modificações, interferem na rotina e aprendizagem das crianças. E questionamos, portanto, se as alterações em torno do espaço na Educação Infantil, foram pensados para viabilizar o ensino dos educandos em meio ao contexto pandêmico. Nossas indagações são válidas, e, assim como, se deu a presente pesquisa, servirão de base para posteriores, a fim de, salientar a importância do espaço nas dinâmicas e metodologias educacionais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª reimp. da 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 101 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

DUARTE, R. K. **Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo**: projetos, usos e transformações. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9865/1/Rivania%20Kalil%20Duarte.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

FORNEIRO, L. I. A organização dos Espaços na Educação infantil. *In.*: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LEARDINI, E. M. F. **Um estudo sobre a qualidade do ambiente educativo da creche**. 2015. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/218109362-Um-estudo-sobre-a-qualidade-do-ambiente-educativo-da-creche.html>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

NUNES, H. M. C. **A organização do espaço na educação infantil**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2018. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2018. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2018/2018%20-%20Heloisa.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

PAIVA, N. S. G.; NUNES, L. G. A.; DEUS, M. F. A construção da identidade da criança na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia, MG, Ano XI, n.11, p. 85-96, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/olharetuilhas/article/view/13903/7958>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

PESSOA, P. S. R. **A organização dos espaços na educação infantil**: possibilidades educativas na proposta “Fazer em Cantos”. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136025/000859007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

RABELO, J. S. **A organização do espaço na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança**: sentimentos e ações em turmas de Pré-Escola. 2017. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26622/1/2017_dis_jsrabelo.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

RUIZ, S. R. B. **A construção do espaço**: dos documentos às concepções e práticas educativas na educação infantil. 2015. 273f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122019-151556/publico/SHEILA_REGINA_BRISSON_RUIZ.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

SANTOS, D. M. **Entrelaçando vozes e embalando experiência**: as percepções dos professores sobre a organização dos espaços para a promoção do protagonismo infantil. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari, Univates. Lajeado, RS, 2021. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2944/1/2021DigilainiMachadodosSantos.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2022.

SILVA, V. R. **O que pensam as educadoras e o que nos revelam os bebês sobre a organização dos espaços na educação infantil**. 2018. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9002>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SOUZA, M. D. **Espaços/Ambientes de Infância e as Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental.** 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do

Paraná, Curitiba, PR, 2017. Disponível em: <<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=37984&idprograma=40001016080P7&anobase=2017&idtc=16>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

TUMELERO, N. Pesquisa exploratória: conceito, características e aplicação em 4 passos. Florianópolis: **Blog Metzzer.** 2019. Disponível em: <<https://blog.metzzer.com/pesquisa-exploratoria/>>. Acesso em: 04 dez. 2022.

VIEIRA, D. M. **Imagens da Experiência Educativa de Professores da Educação Infantil no Espaço-Ambiente do Proinfância.** 2016. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2016. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43794/R%20-%20T%20-%20DANIELE%20MARQUES%20VIEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.003

AS IMPLICAÇÕES DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARCELA REGINA MAFRA

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR), Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo (FUCSP/SP), Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – (UNEP -Campus Cornélio Procópio/PR) - mrm_mafra@yahoo.com.br

VIVIAN LEITE PEREIRA MONTANHER

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR), Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (UCB), Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR – Campus de Apucarana/PR), - vleitepereira@gmail.com.

RICARDO LOPES FONSECA

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Professor Adjunto da Universidade Estadual de Londrina (UEL), lotado no departamento de Geociências e professor-orientador no Programa de Pós Graduação em Educação (PPEDu) - ricardolopesf@uel.br.

RESUMO

A Educação Infantil é tida como a primeira etapa de ensino da educação básica e é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, de modo que o lúdico deve estar inserido nas atividades que permeiam esse processo, pois, o ato de brincar é valioso para o desenvolvimento global da criança. Desta forma, o presente estudo tem o objetivo de refletir acerca da criança, da educação infantil e das implicações do brincar para o desenvolvimento integral da criança no contexto social contemporâneo. Brincar é uma atividade interativa que acontece espontaneamente e de forma autêntica, livre e sem julgamentos. Para tanto, o brincar é um canal direto que a criança utiliza para expressar desejos e emoções, potencializando o desenvolvimento das suas habilidades motoras, cognitivas, físicas, afetivas e sociais e que são fundamentais para o processo de sua constituição humana e de sua psique humana, assim o estudo se justifica por entender que as brincadeiras e jogos presentes na infância propiciarão aprendizagens significativas para a vida futura da criança. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica aliada a estudos de documentos legais que norteiam o trabalho pedagógico na educação infantil brasileira, com natureza qualitativa dos dados, de

modo que diversos autores como Kishimoto (2002), Kramer (2007), Sarmiento (2005), entre outros que asseguram que as experiências brincantes favorecem o pleno desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Criança, Educação Infantil, Brincadeiras, Desenvolvimento Integral.

INTRODUÇÃO

Pensar a infância, a criança e as brincadeiras ligadas a Educação Infantil exigem muito empenho, esforço, dedicação e muita reflexão. Para tanto, a etapa da Educação Infantil é uma das principais para a formação da criança, pois é tida como um dos alicerces de grande importância para a sua aprendizagem e desenvolvimento humano. É durante o tempo que a criança passa na educação infantil que ela pode interagir e trocar conhecimentos com seus pares, vivendo experiências enriquecedoras, enfrentando novos desafios e trocando informações com pessoas diferentes, de modo que estas vivências propiciarão resultados efetivos para toda a vida dos pequenos.

Sabemos que para que a criança possa se desenvolver é necessário que haja interações sociais e, que essas quando acontecem de forma prazerosa geram maior aprendizagem, assim o objetivo deste texto é refletir acerca da criança, da educação infantil e das implicações do brincar para o desenvolvimento integral da criança no contexto social contemporâneo

Brincar é uma atividade interativa que acontece espontaneamente e de forma autêntica, livre e sem julgamentos. Para tanto, o brincar é um meio que a criança utiliza para expressar desejos e emoções, potencializando o desenvolvimento das suas habilidades motoras, cognitivas, físicas, afetivas e sociais e que são fundamentais para o processo de sua constituição humana e de sua psique humana, assim o estudo se justifica por entender que as brincadeiras e jogos presentes na infância propiciarão aprendizagens significativas para a vida futura da criança.

Nesse sentido, a Educação Infantil é o lugar onde a criança começa a experimentar o mundo fora de seu núcleo familiar, estabelecendo relações de amizade, convivendo com as diferenças e realizando descobertas diante do mundo que a cerca, assim a importância do professor e das experiências brincantes para o favorecimento da aprendizagem nessa fase é fundamental.

A metodologia de pesquisa adotada é a bibliográfica aliada a estudos de documentos legais que norteiam o trabalho pedagógico na educação infantil brasileira, com natureza qualitativa dos dados, que por sua vez utiliza-se da investigação científica, de modo que o processo aconteça de maneira minuciosa, demorada e cuidadosamente explorada, para que de fato seja compreendida.

A CRIANÇA, A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EXPERIÊNCIA DO BRINCAR NA CONTEMPORANEIDADE

Primeiramente, para entender a infância na contemporaneidade é necessário compreender como a mesma se configurou ao longo da história, de modo que é preciso refletir sobre o fato de que as crianças sempre existiram durante todos os períodos da humanidade, no entanto, não havia um sentimento de infância pelos adultos em relação às crianças e foi “somente na Idade Moderna que a infância se constitui como categoria social” (SARMENTO, PINTO, 1997, p. 13).

A partir daí a Educação Infantil passou por várias mudanças ao longo de sua trajetória, como a Constituição Federal de 1988 e, sequencialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 no ano de 1996, que estabeleceu que todas as Creches ou Centros de Educação Infantil nos municípios brasileiros não poderiam ser mais integradas as Secretárias de Ação Social, deixando de ter caráter assistencialista e, passando a integrar a Educação Básica, tornando-se de responsabilidade das Secretárias de Educação dos Municípios.

A Educação Infantil, desse modo, deixou de ser vista como um lugar onde são realizados apenas os cuidados básicos de higiene e alimentação, passando a levar em conta que o ato de cuidar e educar são indissociáveis e, portanto, devem conduzir todo o trabalho pedagógico. Após a implantação da LDBEN 9394/96 o Ministério da Educação (MEC) elaborou os Referenciais Nacionais para o ensino de qualidade denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que norteiam e orientam as escolas da rede municipal, estadual e privada a respeito de como conduzir o processo educativo (BRASIL, 1998).

A partir da Lei nº11.114/05 de 16 de maio de 2005, fica obrigatório que os pais ou responsáveis matriculem todas as crianças a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental e, com essa obrigatoriedade o Ministério da Educação apresentou também os Parâmetros Nacionais de Qualidade (Volume I e II) para a Educação Infantil, cujo o objetivo é dar mais um passo na direção de transformar em práticas reais o direito das crianças de zero a cinco anos a uma Educação Infantil de qualidade, igualdade e equidade.

No final de 2009, a LDBEN 9394/96 inseriu uma emenda tornando obrigatória a oferta gratuita da Educação Básica para crianças a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Em 2013, a partir da Lei nº 12.796, houve a antecipação da entrada das

crianças na escola aos 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 2004). Essa obrigatoriedade passou a vigorar em 2017, de modo que todas as crianças que completassem 4 (quatro) anos até o dia 31 de março deveriam ser matriculadas na Educação Infantil. Ainda em 2017, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu em 22 de novembro que era necessário implementar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todo o país com a finalidade de nortear e garantir aprendizagens necessárias em cada uma das etapas da Educação Básica. Assim, os Estados e Municípios tiveram o prazo máximo até o ano de 2020 para implementar a BNCC em todas as escolas.

Desde então, cabe ressaltar que a Educação Infantil tem se revelado essencial para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois amplia “habilidades, melhora o desempenho escolar futuro, promove o lúdico e os laços afetivos e, também propicia a criança melhores rendimentos ao ingressar no ensino fundamental” (MARTINS, COSTA, SOUZA, 2020, p. 02). Tão logo, podemos assegurar que a Educação Infantil é a base do desenvolvimento integral das crianças, pois é onde elas começarão a conhecer o mundo diferente do seu lar, fora do seio familiar, vivenciando encontros com pessoas diferentes, estabelecendo novos laços afetivos, socializando e interagindo com seus colegas a fim de se aventurar num mundo repleto de novas descobertas e conhecimento.

A partir dessas mudanças estabelecidas em Lei, a experiência do brincar na Educação Infantil ganhou novos olhares, de modo que as brincadeiras passaram a ser entendidas como parte do processo de aprendizagem dos pequenos. Desta forma, diversas literaturas e autores como Kramer (2007), Kishimoto (2002), Sarmiento (1997), entre outros apontam que os jogos e brincadeiras propiciam conhecimentos que a criança levará por toda a sua vida futura.

Nesse sentido, a discussão a respeito da importância do brincar na Educação Infantil vem ganhando maior dimensão nos últimos tempos, pois tem sido defendida por vários profissionais da área educacional e, também fora dela, devido a sua relevância no desenvolvimento intelectual e emocional da criança. O ato de brincar é vultoso não apenas como estratégia de ensino ou um mediador de aprendizagens, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal e psíquico dos sujeitos infantis (ROSA, 2002).

Pensar a infância, a criança e as brincadeiras ligadas a Educação Infantil neste contexto atual, exigem dos profissionais educacionais empenho, esforço, comprometimento e tomada de consciência pelo processo de autorreflexão e ação docente. Para tanto, a etapa da Educação Infantil é uma das principais para o

desenvolvimento integral da criança, pois é reconhecida, do ponto de vista legal e pedagógico, como o alicerce para o início da sua aprendizagem e desenvolvimento humano. É durante o tempo que a criança passa na escola que ela pode interagir e trocar conhecimentos entre seus pares, vivendo experiências enriquecedoras, enfrentando novos desafios e trocando informações com pessoas diferentes, de modo que estas vivências sejam fonte impulsionadora para o desenvolvimento da criança ao longo de sua formação humana.

As atividades lúdicas desenvolvidas por meio de brincadeiras ajudam a criança no desenvolvimento da oralidade, na socialização, na criação de hipóteses e na verificação de suas limitações físicas. Nelas a criança vai conhecendo seu próprio corpo, o que contribui positivamente com o amadurecimento (maturação) cognitivo, afetivo e físico, potencializando, desse modo, sua aprendizagem (BRITO, MAIA, 2013).

De acordo com Kishimoto (2002), os jogos e brincadeiras não podem ser vistos, apenas, como divertimento ou brincadeira para gastar energia, pois eles favorecem o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. Portanto, brincar envolve propiciar aquisição de conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento infantil no contexto formativo voltado ao atendimento à infância e na constituição da criança enquanto sujeito social.

Através dos jogos e brincadeiras a criança aprende espontaneamente e adquire de forma mais prazerosa, os conhecimentos que serão fundamentais para sua vida toda, pois esses momentos envolvem a mistura da sua realidade com a imaginação. De acordo com Freitag (2012) é:

Brincando que as crianças exploram e remetem sobre a realidade cultural na qual estão inseridas, questionando regras e papéis sociais, demonstrando assim, através do brincar, situações que ainda não conseguem expor através de palavras. Dessa forma, o brincar proporciona para a criança a autonomia que ela tem de si e do mundo, e assim explora toda a sua imaginação e interação com o mundo (FREITAG, 2012, p. 07).

É valioso ressaltar que, tanto os jogos como as brincadeiras são indispensáveis para a aprendizagem e, na educação infantil a utilização desses recursos pedagógicos possibilitam que as crianças se envolvam positivamente, de modo que as atividades lúdicas passam a ter significado para o cotidiano dela (SANTOS, 2010); daí a importância do professor como mediador desses momentos.

É fundamental que nos momentos envolvendo brincadeiras, o professor interaja e incentive as crianças para que as aprendizagens aconteçam de maneira prazerosa, pois os jogos e brincadeiras que envolvem regras propiciam a criança o desenvolvimento da atenção, da concentração, do saber esperar sua vez, do saber perder e ganhar, da autoconfiança e, fortalece a autoestima e a sua capacidade de lidar com os desafios impostos ao longo de sua vida (SANTOS, 2013).

Segundo Lobo (2013), todos nós, desde a infância, necessitamos do brincar, independente da cultura, classe social ou religião; pois o ato de brincar envolve descobrir e, isso se inicia desde muito cedo quando ainda somos bebês. Começamos nossa vida nos expressando brincando, até atingirmos a fase de demonstrar o verdadeiro significado do lúdico e, é aí que principalmente na sociedade atual em que estamos inseridos, esses momentos acabam por passar despercebidos, pois o universo capitalista seguido do uso da tecnologia fala mais alto e, acabam por consumir boa parte da nossa atenção e do nosso tempo. Daí a importância e a seriedade do professor da Educação Infantil, tendo em vista que esse profissional sabe do real valor que o ato de brincar tem para o desenvolvimento integral da criança.

Para brincar a criança necessita de espaço, seja em casa, na escola ou qualquer outro lugar e, este deve proporcionar a ela liberdade para explorar e se expressar. Nas escolas de educação infantil, é primordial que estes ambientes sejam compostos por um espaço que seja limpo, adequado, iluminado e acolhedor para que a criança sinta prazer em estar ali e possa nesse momento demonstrar por meio do brincar seus pensamentos, seus desejos e suas emoções. Toda criança necessita do seu tempo, do seu espaço e da sua liberdade.

Para Santos (2016):

As crianças assumem diferentes papéis enquanto brincam e agem frente à realidade de maneira prazerosa e divertida. Ao brincar as crianças constroem conhecimentos, interagem, aprendem a conviver em grupo, escolhem os tipos de brincadeiras que gostam na alegria que demonstram quando estão brincando. Portanto, 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 (SANTOS, 2016, p. 08).

Durante a brincadeira a criança espontaneamente explora sua imaginação, cria fantasias, imita personagens, reproduz momentos do seu cotidiano e, isso é

crucial para que durante sua vida adulta, possa ser capaz de fazer escolhas e ter sua própria opinião, tornando-se um cidadão crítico.

A partir do olhar sobre a criança, a Educação Infantil e as experiências brincantes, é possível elaborar um arcabouço substancial teórico-metodológico que venha contribuir efetivamente para o desenvolvimento integral dos pequenos. Nesse sentido, quanto maior a diversidade de brincadeiras e jogos a criança experimentar, maior serão as suas chances e oportunidades de se desenvolver integralmente, de modo que naturalmente irá vivenciar novas possibilidades; de tal forma que essas experiências sejam prazerosas e gerem nos pequenos infinitas descobertas, pois:

O corpo de uma criança é um espaço infinito onde cabem todos os universos. Quanto mais ricos forem esses universos, maiores serão os voos da borboleta, maior será o fascínio, maior será o número de melodias que saberá tocar, maior será a possibilidade de amar, maior será a felicidade (RUBEM ALVES, 2000, p. 57).

Diante do exposto, os jogos e as brincadeiras podem propiciar resultados significativos para a construção de sua humanidade, pois tudo que a criança experimentar irá gerar nela um aprendizado novo. Tão logo, o ato de brincar se torna um convite prazeroso, cheio de riqueza de significados, estabelecendo um elo entre o que é fantasia e o que é realidade, acendendo na criança a liberdade de experimentar o que o mundo tem a oferecer e, com isso tenha contato com os mais diversos conhecimentos (BENJAMIN, 2002).

A CRIANÇA, AS EXPERIÊNCIAS BRINCANTES E A EDUCAÇÃO INFANTIL HOJE: O QUE É PRECISO SABER?

Na sociedade atual, a infância vem passando por mudanças de ordem social que exigem certa ressignificação, pois o panorama da estrutura familiar mudou, bem como a escola e as ideias de representações sociais e, essas impactam na visão de mundo que a criança estabelece.

Uma das mudanças nesse cenário atual é a criança ser compreendida como um ser histórico e social; com especificidades próprias e, portanto, envolvida por um tempo de infância que expressa suas formas de leitura e ação no mundo e com o mundo. A criança e a infância na contemporaneidade partem de diferentes momentos vividos ao longo da história da humanidade, tão pouco se faz necessário

buscar entender como eram conceituadas pela sociedade em diferentes momentos da história.

Destarte, Bernartt (2009) afirma que ao longo da história a infância estava ligada as relações culturais presentes nas sociedades de cada época, de modo que as crianças eram marcadas pelas contradições das sociedades em que estavam inseridas. Para Kuhlmann e Fernandes (2004, p. 15), a história da infância estava diretamente ligada a “história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade”.

Nesse sentido, entendemos que o processo de concepção da infância se deu a partir das diferentes mudanças ocorridas e, cabe ainda destacar que, o conceito de criança que temos hoje é algo que foi construído historicamente (COLIN, PEREZ, 2019). Segundo Müller e Redin (2007):

A infância está relacionada às condições de vida das crianças em diferentes grupos sociais, culturais e econômicos. Assim, a criança é compreendida como um ator social, capaz de contribuir com a construção da sua vida e do outro. Possuidora da própria voz, com necessidade de ser ouvida, com capacidade para o diálogo e decisões na sociedade contemporânea (MÜLLER, REDIN, 2007, p. 12).

Atualmente, a criança é entendida segundo as transformações e os modos de produção que ocorrem em sociedade, principalmente quando se refere ao tempo e ao espaço em que a infância ocupa na sociedade. Desta forma, Colin e Perez (2019) assinalam que:

A concepção de infância e criança que socialmente vem sendo construída e estabelecida pela sociedade na contemporaneidade apresenta um sujeito com características muito peculiares para a época, o que nos leva a assistir a construção de um “novo velho sujeito” e, porque não dizer, a volta de uma infância marcada por práticas adultocêntricas (COLIN, PEREZ, 2019, p. 54).

De acordo com a sociedade contemporânea, a infância nada mais que o resultado das mudanças mais amplas e, que em cada lugar ela pode ser entendida de maneiras diferentes; tão logo se faz necessário continuar estudando o desenvolvimento da criança, seu modo de ser, de agir, de pensar e de encarar o mundo a sua volta; sem deixar de levar em consideração todas as suas especificidades, logo Kramer (2007) assinala que as:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza (KRAMER, 2007, p. 15).

É valioso conhecer mais a respeito da infância e da criança; levando em consideração as vivências desenvolvidas por cada uma delas e que são guardadas na memória e, lembrando da importância que o professor da educação infantil tem dentro dos ambientes escolares, pois cabe a ele um olhar mais humano, sensível, carinhoso, cauteloso e pedagógico.

De acordo com Sarmiento (2005), a infância independe das crianças, pois estas são atores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional, devido ao efeito da variação etária desses atores, de modo que a "geração" está continuamente sendo "preenchida" e "esvaziada" de seus elementos constitutivos concretos. Portanto, ao conceituar a infância contemporânea, é fundamental analisar o contexto social e cultural ao qual a criança faz parte, considerando também sua classe econômica.

Com a chegada da globalização e os avanços tecnológicos, a compreensão sobre infância, juntamente com a imagem da criança, passou a ter novo reconhecimento, tendo em vista que as informações propagadas chegam quase que em tempo real e, estas hoje em dia, por muitas vezes, estão ao alcance das crianças. Sendo assim, Postman (1999, p. 29) aponta que o que diferencia uma criança de um adulto é "que o adulto conhece certas facetas da vida – seus mistérios, suas contradições, suas violências, suas tragédias – cujo conhecimento não é considerado apropriado para as crianças e cuja relação indiscriminada é considerada vergonhosa".

As crianças sofrem influências das mídias, as quais têm, na maioria das vezes, livre acesso, um exemplo disso é a "televisão, à qual é um meio de comunicação de fácil acesso a grande maioria das crianças, que fala sobre todos os assuntos" (POSTMAN, 1999, p. 29). Isso nos remete ao passado, onde as crianças

participavam ouvindo todas as conversas dos adultos, sem que houvesse distinção dos assuntos a serem tratados, ou seja; tão pouco os adultos se importavam com a presença das crianças e o que elas poderiam estar escutando, de tal forma que não eram poupadas de nenhum tipo de conversa, independente destas serem ou não pertinentes ao seu entendimento e a sua faixa etária. Contudo, Colin e Perez (2019), afirmam que:

Diante de tantos avanços sobre a “evolução” do conceito de infância, ainda restam muitas dúvidas sobre o tratamento para com as crianças, bem como saber o que é destinado ou não às crianças nos dias atuais em termos de informação, conhecimento, entretenimento, brincadeira e outros (COLIN, PEREZ, 2019, p. 55).

Desde de muito cedo as crianças têm acesso aos meios de comunicação e a internet e, tem sido exposta a todos os tipos de informações, sejam elas benéficas ou não. Assuntos como drogas, violência, sexo e, tantos outros que são expostos nas mídias têm, infelizmente, feito parte do universo infantil, o que tem propiciado certo distanciamento da infância. Lamentavelmente, as crianças e a infância tem desaparecido das mídias e, quando aparecem, na maioria das vezes, são frutos do forte apelo ao consumo, idealizando produtos que, vez ou outra, são apropriados para adultos (POSTMAN, 2019, p. 29).

Colin e Perez (2019) chamam a atenção para a existência de:

[...] um processo chamado adultização em que parte das crianças vivem e contrapõe-se, em parte, ao conceito atual de infância, que considera as particularidades e especificidades da criança. Diante deste entendimento, nos remetemos ao medievo e, assistimos, mais uma vez, a representação da criança como um adulto em miniatura (COLIN, PEREZ, 2019, p. 55).

Esse fato é preocupante, pois as crianças estão sendo expostas muito cedo e, conseqüentemente sendo influenciadas pelas mídias, portanto é aconselhável que os pais e/ou responsáveis o cuidado e supervisão em relação aos conteúdos que as crianças tem acessado e assistido.

De acordo com Heywood (2004), conceituar a infância vai depender do meio em que a criança está inserida, condicionando os avanços e retrocessos, haja vista que não se trata de uma construção linear; pois a criança vive nos mais diferentes contextos da sociedade contemporânea, de modo que existe a necessidade

de entender as diferentes concepções a respeito da infância a partir do lugar e do espaço em que se fala. Assim, constatamos que não há uma única maneira de se compreender a infância e a criança, pois ambos tem passado por evoluções ao longo da história da humanidade.

Nesse sentido, muitos pesquisadores e estudiosos tem se dedicado a estudar a temática da criança e da infância, trazendo novos conhecimentos a respeito da importância dos momentos envolvendo a ludicidade, de modo que Cunha (2001, p. 14), assevera que o “brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança, ou medo, mas sim com prazer”.

Para estudiosos como Souza (2015), Malaquias e Ribeiro (2013), Brogère (2010), Colin (2019), entre outros, a infância deve ser recheada de brinquedos e brincadeiras, mesmo que a sociedade passe por constantes mudanças e evoluções e, estas sofram alterações e modificações, ainda assim, despertará na criança conhecimentos que lhe serão úteis durante toda sua vida futura e, que são fundamentais para o processo de constituição de sua humanidade e de sua psique humana.

Para Colin (2019):

O brincar na infância pode ser compreendido como uma atividade que desperta na criança, imaginação e fantasia, mobilizando o processo de aprendizagem. A brincadeira constitui-se na realização de atividades lúdicas, meio por qual a criança desenvolve os seus aspectos intelectuais, emocionais, afetivos, sociais, físicos, dentre outros. [...] a atividade lúdica pode acontecer de forma individual ou coletiva, regrada ou não (COLIN, 2019, p. 43).

Os momentos de ludicidade compõem parte da vida da criança e deve ser entendido como parte fundamental de seu processo de desenvolvimento. Malaquias e Ribeiro (2013), asseguram que através desses momentos será possível despertar na criança:

[...] a criatividade, imaginação, invenção, sensibilidade, emoção e também diferentes formas da criança pensar, agir e sentir, posicionando-se em diferentes situações. Pode ser entendido como um meio de diversão e recreação, além de desenvolver a criatividade pode favorecer a aquisição do conhecimento (MALAQUIAS, RIBEIRO, 2013, p. 44).

Haja vista que, os momentos que envolvem o lúdico também são imprescindíveis para o desenvolvimento da comunicação e da expressão, pois brincando a criança percebe o outro, constrói suas ideias, aprende sobre sua cultura e expõe sua visão de mundo (SOUZA, 2015). Durante o momento que a criança brinca, ela oportuniza para si mesma a possibilidade de vivenciar situações e ações, desenvolver atitudes e condutas, promover circunstâncias que lhe despertarão momentos de prazer, de alegria, de tristeza, de dor, de humor e, tantos outros sentimentos. Tão logo, o brincar passa a ser entendido por ela como um meio pela qual ela pode criar e recriar situações, pois através do ato de brincar a criança tem a oportunidade de ampliar suas habilidades cognitivas, motoras, afetivas, sociais, entre outras.

De acordo com Dallabona e Mendes (2004):

Brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. As interações que o brincar e o jogo oportunizam favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia, e introduzem, especialmente no compartilhamento de jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e consumo (DALLABONA, MENDES, 2004, p. 110).

Atualmente, tem se discutido muito a respeito da importância do brincar no processo de aquisição da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, de modo que o brincar está presente na vida da criança desde muito cedo e acaba por propiciar o desenvolvimento simbólico, estimular sua imaginação a capacidade de raciocínio e a autoestima. O brinquedo é o objeto real ou imaginário que configura as ações ligadas a realidade que a criança vivencia. Tão logo, Brougère (2010, p. 97) salienta que “não existe na criança uma brincadeira natural, a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura”.

Desta forma, a criança é um ser participante da cultura a qual ela está inserida e, é por meio das brincadeiras que ela se apodera da cultura lúdica. Brougère (2010, p. 97), ainda enfatiza que a cultura lúdica é um “produto da interação social”; portanto é através da ligação que a criança estabelece com o brinquedo e o meio social que a fará construir o seu universo brincante, apoiando-se nas relações e interações sociais que a cercam.

Contudo, com o passar do tempo e o avanço da idade a criança naturalmente vai ampliando suas brincadeiras, ou seja; o seu universo lúdico vai se diferenciando,

inclusive entre meninos e meninas pode-se fazer diferenciação e interesse por objetos, brinquedos e brincadeiras distintas e, isso acontece devido à influência que o meio social exerce sobre a criança. Logo, é possível entender que os diferentes ambientes podem ser causadores de interferências, pois interferem também nas diferenças de gênero e nas relações estabelecidas com as pessoas, tendo em vista que as interações são diversificadas, principalmente quando envolvem brinquedos, jogos e meios eletrônicos (BROUGÈRE, 2010).

As brincadeiras são tão fundamentais para o processo de desenvolvimento da criança que estão apresentadas e, tem o direito resguardado em documentos oficiais, dentre os quais destacamos o Referencial Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 2018), que traz em seu bojo o entendimento de que “a brincadeira é uma atividade da criança, fundamentada na imaginação e na compreensão da realidade”. Ainda em consonância, temos em 2017 a promulgação da Base Nacional Curricular (BNCC), documento que norteia todo o trabalho pedagógico nas escolas brasileiras e, que dentro das especificidades da Educação Infantil direciona um eixo estruturante voltado apenas para a interação e a brincadeira.

Cabe ainda ressaltar que a BNCC (2017) assegura que a:

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipótese e consultar fontes de informação para buscar respostas as suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BNCC, 2017, p. 41).

Portanto, na escola o professor deve planejar atividades lúdicas para promover o processo de ensino e aprendizagem das crianças, pois desta forma irá favorecer a construção do conhecimento de maneira mais prazerosa, fazendo com que os pequenos desenvolvam sua imaginação e criatividade de modo único e singular.

Destarte, Colin (2019) enfatiza que:

O brincar e o brinquedo são inerentes ao universo infantil e, é por meio deles que a criança percebe a si próprio e o mundo ao seu entorno. É importante que o professor da Educação Infantil faça uma reflexão sobre sua prática de ensino, bem como a avaliação da aprendizagem e o desenvolvimento do aluno na metodologia lúdica trabalhada (COLIN 2019, p. 47).

Nesse sentido, durante o tempo que a criança passa na educação infantil tem no ato de brincar o desenvolvimento de suas potencialidades, visto que durante a brincadeira são construídas e experimentadas diversas emoções, descoberta de movimentos novos e aprimoramento de outros, memorização, atenção, concentração, raciocínio lógico, laços afetivos e momentos de socialização. Nada obstante, a mediação do professor nessas horas é fundamental, no sentido de orientar e direcionar as crianças, tornando possível a significação desse aprendizado; assim o professor precisa levar o seu trabalho muito a sério e ter a preocupação de como agir com as crianças durante o dia a dia escolar, de modo que haverá situações especiais que necessitam de um jogo de cintura muito grande, de renovação e, acima de tudo, gostar muito do que faz. Contudo, após a realização das atividades lúdicas realizadas pelas crianças, faz-se imprescindível que o professor faça o processo de autorreflexão sobre sua prática pedagógica; avaliando o processo de desenvolvimento de cada criança a partir do que foi proposto para ela, para que de fato ocorra a aquisição de conhecimentos.

A CRIANÇA CONTEMPORÂNEA E O BRINCAR TECNOLÓGICO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Não há como negligenciar a ideia de que as transformações ocorridas ao longo do tempo levam a compreensão de que a infância tem se modificado consideravelmente e, no âmbito atual com o avanço das tecnologias, as crianças tem tido, desde muito cedo, acesso aos meios tecnológicos presentes em nosso dia a dia, despertando nelas certo fascínio, curiosidade e interesse; de tal forma que muitas das brincadeiras envolvem brinquedos eletrônicos, jogos *online* em computadores, tabletes e celulares; transformando assim o modo de brincar da criança. Brogère (2010) alerta que a televisão ganhou espaço privilegiado na vida das crianças, de tal modo que influencia particularmente na maneira de brincar da criança.

Segundo Postman (1999, p. 18), “as brincadeiras de criança, antes tão visíveis nas ruas das nossas cidades, também estão desaparecendo. Os jogos infantis, em resumo, são uma espécie ameaçada”. Haja vista que, na contemporaneidade as crianças pouco precisam se esforçar para construir algum brinquedo, na maioria das vezes elas recebem brinquedos prontos, oferecidos pelo crescente mercado industrial, fato este que cada vez mais afasta as crianças de ter contato com as brincadeiras tradicionais existentes. Tão logo, percebemos que as brincadeiras

se modificaram juntamente com a evolução tecnológica, desta forma Colin (2019, p.48) afirma que a “mídia é entendida como um grande meio de influência social, a qual através de seus meios de transmissão caracteriza-se como um forte poder, envolvendo e fascinando os adultos e também as crianças”.

Para tanto, ao analisarmos o momento atual em que vivemos, não conseguimos separar o mundo adulto e o infantil, no sentido de distinguir o que ambos assistem através das mídias, pois o acesso a elas é facilmente alcançado e, considerado inevitável nos dias de hoje. Diante do exposto, Colin (2019), ainda ressalta que:

O contato ou acesso da criança as mídias pode favorecer na sua vida algumas modificações quanto ao uso de vestimentas, aos comportamentos e linguagens, as brincadeiras, as atitudes, aos desejos, entre outros. Esta nova roupagem da infância pode tornar muito semelhante o mundo adulto e o infantil. Ainda destacamos que, os programas e conteúdos veiculados pela mídia, quando não selecionados e orientados às crianças podem acarretar a indução da adultização [...] (COLIN 2019, p. 49).

Faz-se necessário a ressignificação da cultura do brincar e das brincadeiras tradicionais, pois as crianças contemporâneas quase não tem acesso a elas, daí a importância de o professor apresentar tais brincadeiras, afim de preservar e aproximar as diferentes gerações. Contudo, cabe ainda aos professores dialogar, orientar e buscar provocar reflexões nas crianças a respeito dos conhecimentos, propagandas e informações as quais se vinculam nas diversas mídias, de modo que elas possam ao longo do tempo ir desenvolvendo discernimento e senso crítico frente ao universo tecnológico que se faz presente, preservando assim sua infância e suas particularidades. Portanto, compete ao professor pensar, refletir e atualizar suas práticas pedagógicas em sala de aula, a fim de ensinar nossas crianças a valorizar os momentos de brincar e as possibilidades que estes propiciam para o seu desenvolvimento integral.

Inferimos, portanto que a Educação Infantil, como primeira etapa do Ensino Básico, contempla crianças de zero a cinco anos de idade e, é nesse período que elas exploram o seu imaginário e colocam em prática através dos jogos e brincadeiras infantis, desenvolvendo aprendizagens e adquirindo conhecimentos de maneira prazerosa que serão significativos por toda a sua vida, pois desencadearão conhecimentos fundamentais para o seu desenvolvimento integral. Destarte, as experiências brincantes são extremamente importantes para esta fase do

desenvolvimento infantil, pois é por meio delas que a criança conhece, explora e descobre o universo que a cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão a respeito da importância da experiência do brincar na Educação Infantil se faz urgente e necessária, uma vez que está aliada ao desenvolvimento integral da criança que acontece por meio do processo de amadurecimento, na sua troca com o meio e nas relações sociais estabelecidas, numa conquista que aos poucos vai ampliando sua capacidade de se adaptar às necessidades comuns, fazendo-se necessário para isso um espaço físico e social adequado, com a oferta de diversidade de materiais, brincadeiras e jogos lúdicos, além da possibilidade de promover a esta criança um ambiente arejado, limpo e agradável.

A discussão é fulcral, uma vez que envolve o ato de brincar como fonte impulsionadora dos desejos e emoções da criança, além de potencializar o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas, físicas, afetivas e sociais e, que são fundamentais para o processo de constituição de sua humanidade e de sua psique humana. O ato de brincar atrelado ao planejamento de ensino na Educação Infantil direciona a ação brincante permeada por objetivos de aprendizagem que poderão ser alcançados, propiciando à criança novos conhecimentos, pois é por meio das brincadeiras que a criança desenvolve suas potencialidades e se descobre, passando a manifestar diversas expressões físicas, sentimentais, intelectuais e artísticas (BRASIL, 1998).

Para tanto, a pertinência sobre esse assunto está na complexidade de riqueza estabelecida do brincar para o desenvolvimento integral da criança, principalmente sobre sua ação, sobre o meio e as relações estabelecidas nesses ambientes sociais, de modo que as experiências brincantes são fundamentais para o seu desenvolvimento global.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. A alegria de ensinar. **Editora Papirus** - 10ª edição. Campinas – SP. 2000.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: **Duas Cidades**; Ed. 34, 2002.

BERNARTT, R. M. (2009). A infância a partir de um olhar sócio-histórico. In XV Encontro Nacional de Educação (p.1-12). Paraná: Pontifícia Universidade Católica. Recuperado de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2601_1685.pdf

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília; DF: MEC/SEF, 1998. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996> . Acesso em 15 de out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Disponível em [BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: < <http://basenacional-comum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> >. Acesso em 04 de mar 2023.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.114%2C%20DE%2016%20DE%20MAIO%20DE%202005.&text=6%2C2%BA%20%2C%2030%2C%2032%20e%2087,aos%20seis%20anos%20de%20idade.&text=NR)-,Art.,in%C3%ADcio%20do%20ano%20letivo%20subseq%C3%B-Cente. Acesso em 15 out 2022.</p></div><div data-bbox=)

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRITO, Marileide Oliveira Martins. MAIA, Luciane Nunes Rabelo. A importância da psicomotricidade no desenvolvimento das crianças na educação infantil. Disponível em <http://catolicadeanapolis.edu.br/biblioteca/wp-content/uploads/2018/11/ARTIGO-LUCIANE-E-MARILEIDE.pdf> . Acessado em 02 de mai de 2023.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 8ª Ed. São Paulo: **Cortez**. 2010.

COLIN, Andréa Simone de. Percepções da Infância na Contemporaneidade: a escuta de educadores formadores de uma rede municipal de ensino. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara – SP, 114 f. 2019.

COLIN. A, S, A. PEREZ, M, C, A. Adultização de crianças na sociedade contemporânea entendimentos e perspectivas. In W. D. Guilherme (Org.), A produção do conhecimento nas ciências sociais aplicadas 3 (pp.52-57). Ponta Grossa (PR): Atena Editora. 2019.

CUNHA, N. H. S. (2001). Brinquedoteca: um mergulho no brincar (3a ed.). São Paulo: Vetor. 2001.

DALLABONA, S. R. MENDES, S. M. S. O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, pág. 107-112. 2004.

FREITAG, M.E.C.V. O brincar na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso em Especialização Educação Infantil. Florianópolis- SC, p.5-19, 2012.

HEYWOOD, C. Uma história da infância. Porto Alegre: Artmed. 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos, brincadeiras e educação. São Paulo, SP – 6ª ed., (org.): Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: J. Beauchamp; S. D. Pagel & A. R. do Nascimento (Orgs), *Ensino fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (p. 13-21).

KUHLMANN Jr, M. FERNANDES, R. (2004). Sobre a história da infância. In L. M. Faria Filho (Org.), A infância e sua educação – materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

LOBO, C.J. A importância do brincar na educação infantil para crianças de 3 a 4 anos. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora do Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins, SP, p.12-76, 2013.

MALAQUIAS, M. S. RIBEIRO, S. S. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento da infância. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia> . Acesso em 08 nov. 2022.

MARTINS, Marilza Hilário. COSTA, Tereza Cristina de Oliveira. SOUZA, Keli Cristiane Rodrigues de. A importância dos jogos e das brincadeiras na Educação Infantil. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 18, pp. 101-114. Novembro de 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: MEC. 2017.

MÜLLER, F. REDIN, M. M. (2007). Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In E. Redin, M. M. Redin & F. Müller, *Infâncias: Cidades e escolas amigas das crianças* (p.11-22). Porto Alegre: Mediação.

POSTMAN, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. São Paulo: Editorial.

ROSA, Sanny S. da. *Brincar, Conhecer, Ensinar – Questões de nossa Época*. 3ª Edição, Cortez Editora, São Paulo, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J. *Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância*. *Educação & Sociedade*. 26(91), p. 361-378. 2005.

SANTOS, C.S. A importância do lúdico no processo ensino aprendizagem. Universidade federal Santa Maria, curso de pós-graduação a distância, Santa Maria, RS, p.9-50, 2010.

SANTOS, Marinez Lopes dos. O lúdico: importância dos jogos brincadeira na construção do processo de aprendizagem na educação infantil. 34 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicopedagogia e Educação Infantil). Instituto Superior De Educação Do Vale Do Juruena. Carlinda, 2013.

SANTOS, M.F.M. Jogos e brincadeiras na educação infantil. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação, Rio Grande do Norte, Currais Novos - RN, p.6-20, 2016.

SOUZA, E. C. de. (2015). A importância do lúdico na aprendizagem. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-na-aprendizagem.aspx>. Acesso em 08 nov. 2022.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.004

EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES NO PROCESSO AVALIATIVO DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

MARIA LUIZA CANDIDO

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de ciências Humanas, Sociais e da natureza (PPGEN) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Licenciada em Pedagogia (UENP, 2009), Professora da Educação Infantil do Município de Itamaracá, PR - mariacandido@alunos.utfpr.edu.br.

VANESSA CRISTINA ARIZA

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Multicampi, Cornélio Procópio e Londrina, PR, Licenciada em Pedagogia (UENP, 2009). Professora da Educação Infantil, Secretária Municipal de Educação de Bandeirantes – PR – vanessaariza@alunos.utfpr.edu.br.

DAVID DA SILVA PEREIRA

Doutor em Ciência Política, Mestre em Educação e em Geografia Humana. Professor da Licenciatura em Matemática e Membro permanente do PPGEN Multicampi UTFPR - Campus Cornélio. Procópio e Londrina, Paraná, Brasil – davidpereira@utfpr.edu.br.

RESUMO

O presente texto visa trazer reflexões sobre o processo avaliativo na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. A educação foi uma das mais afetadas durante a pandemia e, para os professores, o peso disso parece ter sido ainda maior, pois as expectativas depositadas sobre os docentes foram enormes, Esperávamos, na verdade, que os mesmos resolvessem todas as questões educacionais, ajudando alunos a continuar aprendendo como antes, mas em um contexto totalmente diferente e sem lhes apresentarem na maioria dos casos, a oportunidade de receber formação adequada prévia para iniciar as aulas remotamente. A avaliação, ao longo do tempo, vem sendo tema de estudo e pesquisa. Porém, esses reflexos pouco têm chegado ao chão da escola e nos cursos de Formação Continuada, na busca de um processo inclusivo que caminhe junto e oriente o processo de aprendizagem e a prática pedagógica. A proposta deste artigo visa subsidiar o trabalho dos professores, proporcionando

uma reflexão coletiva de caráter teórico-prático sobre as concepções e as práticas de avaliação mais presentes nos Centros Municipais de Educação Infantil ao buscar a construção de instrumentos avaliativos orientados por uma perspectiva formativa para subsidiar o trabalho dos professores. Por meio de um processo dialógico, com esses professores, objetiva-se reunir essas reflexões na forma de um e-book para orientar os docentes nessa etapa da Educação Básica. Para tanto, o caminho é o realizar com professores do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) um curso de formação, de modo a oferecer momentos de aprendizagem referente ao processo avaliativo do ser humano de até cinco anos de idade.

Palavras-chave: Formação Continuada, Educação Infantil, Avaliação, Desenvolvimento, Parecer descritivo, Pandemia.

INTRODUÇÃO

O acesso à educação nas creches e pré-escolas é um direito de todas as crianças consolidado pela Constituição Federal de 1988.

No artigo 205 da Constituição Federal traz a seguinte consideração: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Na Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013):

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 2013).

A educação infantil é o começo e a base do processo educacional, visando atender as peculiaridades e o desenvolvimento de cada criança, assim também articulando a realidade com as propostas pedagógicas que tem como objetivos oferecer novas aprendizagens como destaca as DCNs:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o

outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (Brasil, 2013, p. 18).

Nessa perspectiva, vários documentos trazem em seus textos referência à educação infantil como etapa importante e significativa da educação básica, demonstrando o quanto a educação infantil vem passando por transformações e avanços políticos educacionais para ter a finalidade educativa fortalecida.

Profissionais que atuam nesta etapa de ensino têm que estar voltados para as crianças, onde seus trabalhos pedagógicos possibilitem o desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos.

Na atualidade, a Educação Infantil tem por finalidade cumprir o seguinte tripé: cuidar, brincar e educar, realizando no seu interior um trabalho que possua caráter educativo, visando garantir assistência, alimentação, saúde e segurança com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais e culturais para as crianças atendidas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz justamente a consolidação deste tripé ao estabelecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para Educação Infantil:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018, p. 38).

Os professores da educação infantil têm a sua disposição instrumentos naturais e espontâneos para realizarem a avaliação, uma vez que eles podem analisar as observações obtidas a partir do cotidiano das crianças, das brincadeiras que foram propostas pelos docentes ou até mesmo criadas a partir das crianças, dos desenhos produzidos pelas crianças, dos diálogos gerados, por exemplo, a partir das rodas de conversas, entre tantas outras possibilidades existentes.

Nesta etapa da Educação Básica, a avaliação deve buscar compreender o processo de cada criança sem julgamentos para que de fato auxilie no processo educativo. “Isso significa dizer que a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela” (Brasil, 1998, p. 66).

Para Hoffmann (2012), a avaliação na Educação Infantil é, pois, “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado” (Hoffmann, 2012, p. 13).

É preciso conhecer, observar cada criança de maneira individual, sem comparações, entendendo que o desenvolvimento pode ser diferente em cada uma, mas no entanto deve ser observado diariamente e relatado, para conseguir desenvolver as atividades propostas naquele período de ensino em que a criança se encontra.

Vale destacar ainda que para Hoffmann (2012) o processo avaliativo na Educação Infantil tem:

A finalidade primeira do processo avaliativo é justamente conhecer cada uma das crianças com as quais se atua para promover-lhes experiências educativas desafiadoras e oportunidades no sentido do melhor desenvolvimento físico, moral e intelectual. O papel do professor/avaliador é o de observar cada uma em suas ações e manifestações de pensamento, de interpretar o significado do que a criança revela em determinado momento e conversar, agir, orientar, desafiar a ponto de a criança estabelecer novas relações, associações, refletir sobre suas ideias e modos de agir, apropriando-se de novos conhecimentos (Hoffmann, 2012, p. 16).

A avaliação ao longo do tempo vem sendo tema de estudo e pesquisa, porém esse reflexo pouco tem chegado ao chão da escola. Por meio desta pesquisa buscou-se chegar a conceitos e reflexões por um processo avaliativo inclusivo que caminhe junto e oriente o processo de aprendizagem e a prática pedagógica.

Para os autores Luckesi (2000) e Hoffmann (1994) o ato de avaliar, sobretudo na educação infantil, caminha junto indissociavelmente ao planejamento docente, distinguindo e registrando o desenvolvimento das crianças nesta etapa da educação básica.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil a avaliação do desenvolvimento das crianças, deve ocorrer sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.). A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e autores como Luckesi (2000) e Hoffmann (1994) nos levam a refletir sobre aspectos relevantes que devem ser considerados ao longo do processo de avaliação. O curso de formação vem ao encontro da preocupação com os processos formais e não formais pelos quais os professores aprendem a ensinar continuam sendo relevantes.

Para discorrer acerca do desenvolvimento infantil o docente utiliza como norte os Campos de Experiências expondo em cada campo o percurso do aluno. Conforme a Base Nacional Comum Curricular BNCC, são cinco os campos de experiências.

O eu, o outro e o nós:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2018, p. 38).

Corpo, gestos e movimentos:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (Brasil, 2018, p. 39).

Traços, sons, cores e formas:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o

desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências (Brasil, 2018, p. 39).

Escuta, fala, pensamento e imaginação:

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatuñas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (Brasil, 2017, p. 40).

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu em seu cotidiano. (Brasil, 2017, p. 40).

Esses campos de experiência são o norte para que o docente prepare as atividades e consiga avaliar em que etapa a criança se encontra, para poder evoluir, ou melhorar a atividade de acordo com a necessidade da criança.

Para redigir os pareceres não há uma ordem a ser seguida quanto aos campos de experiências, porém nas leituras realizadas maior parte dos documentos analisados seguem esta ordem como está descrito na BNCC.

A formação continuada voltada para a melhoria do processo educativo, à medida que surgem novos desafios na sociedade, é preciso buscar qualidade na formação frente a estas mudanças. Nesta perspectiva referentes à formação continuada do professor foram realmente colocadas em prática para dar subsídios teórico e prático ao docente, propor este curso de formação vem ao encontro de tantas angústias provocadas por este tempo desafiador ocorrido durante a pandemia.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa aplicada desenvolvida com professores e coordenadores de um determinado Centro Municipal de Educação Infantil localizado no interior do Paraná, para participar da pesquisa os professores tinham que estar lecionando no ano de 2022 com alunos de idade de 0 a 3 anos.

Na Unidade, funcionam nove turmas, atendendo uma média de 280 crianças com faixa etária de zero a três anos. O atendimento às crianças ocorre em dois turnos: matutino – das 7h30min às 11h30min e vespertino – das 13 às 17h, Realiza-se também atendimento em período integral das 7h30min às 17 horas. a comunidade escolar conta com essas opções de matrícula período integral e parcial

A problemática desta pesquisa surgiu durante o conselho de classe do primeiro semestre 2021 em que mesmo estando no ano de pandemia e isolamento social, as professoras da referida instituição teriam que redigir o parecer descritivo dos alunos. Causando grande estranheza nas professoras, assim surgiu nossa problemática: como podemos proceder em relação a Avaliação do desenvolvimento infantil e aprendizagem na Educação Infantil na faixa etária de zero a três anos?

Em vista da complexidade de se avaliar (acompanhar o desenvolvimento infantil), que envolve vários fatores, esse ato não significa simplesmente categorizar, mas construir os conhecimentos e certificando-se que os avanços, os aprendizados e o desenvolvimento sejam realmente alcançados. Ressaltada tamanha relevância assim se justifica-se os motivos pelos quais esta pesquisa foi realizada.

Realizou-se quatro encontros com duração de duas horas com intervalo de 15 minutos após uma hora de curso. Inicialmente, as professoras e coordenadoras responderam a um questionário com perguntas mescladas abertas e fechadas para melhor compreendermos as suas concepções de Avaliação na Educação Infantil.

Durante o segundo encontro, foram apresentados slides e um texto para leitura partindo dos estudos e referencial teórico pesquisado refletindo sobre a avaliação possível para realidade do CMEI, bem como as mudanças que podem ser realizadas partindo deste estudo. Para as professoras presentes no encontro entregamos um resumo do referencial teórico de como realizar a avaliação nesta etapa seguindo os seguintes passos:

- a. Avaliação: na primeira etapa da Educação Infantil a avaliação encontra-se implícita em todas as ações educativas e nos momentos do cotidiano

do Centro Municipal de Educação Infantil, pois a avaliação não é neutra, é carregada de intencionalidades. Assim, ela revela as concepções, de criança e educação dos professores e todos os envolvidos nesta etapa da Educação Básica;

- b. Observação: A observação é um instrumento imprescindível para o acompanhamento e a avaliação na Educação Infantil. Segundo Oliveira (2012, p. 365), ao professor, a observação “exige colocar em ação um processo investigativo, pois se trata de um instrumento de pesquisa, não de confirmação de ideias pré-concebidas que serviriam apenas para trazer exemplos do que ele já sabe”;
- c. Observação livre: o professor poderá perceber acontecimentos curiosos e interessantes, por isso, nesses momentos a observação pode ser feita de forma livre e direta, observando as crianças em suas brincadeiras, interações, repouso, alimentação e higienização. O olhar e escuta, devem estar direcionados para as reações, os gestos e ações das crianças. Para Oliveira (2012, p. 366) “o olhar, nesse caso, é mais livre e aberto e o esforço de que observa está em apenas notar o que acontece sem atribuir um valor nem fazer um julgamento”.

Caderno de Registro: instrumento utilizado pelos professores de Educação Infantil, esse material, no contexto do Centro Municipal de Educação Infantil, tem a função de registro de memórias e reflexão. Ou seja, nele o professor pode anotar suas reflexões, dúvidas, dificuldades e surpresas. Para Lopes (2009, p. 115) “[...] correspondem a uma coletânea de apontamentos e relatos, planos e registros diários, que retratam atividades desenvolvidas, objetivos propostos, narrativas de aula, observações sobre as crianças, encaminhamentos construídos ao longo do ano”.

Relatórios: os relatórios de avaliação ou pareceres descritivos que descrevem o desempenho das crianças começaram a ser elaborados a partir da década de 1970, que de acordo com Hoffmann (2012, p. 97), representou na época, “uma tentativa de garantir a natureza qualitativa e descritiva que a avaliação deveria resguardar na Educação Infantil”.

Portfólio: é um instrumento avaliativo que apresenta e descreve o percurso da aprendizagem da criança. É também um recurso norteador do planejamento do professor, favorecendo assim, a reflexão acerca das propostas e encaminhamentos com a turma.

Para o terceiro encontro, já com a sistematização de certa porcentagem dos dados coletados na primeira entrevista, realizou-se estudo sobre avaliação como fonte de intervenção e reorganização da aprendizagem e desenvolvimento infantil.

No quarto e último encontro, a partir das respostas coletadas na entrevista, criou-se *slides* comparando o antigo e o atual modelo de parecer descritivo refletindo de que forma, mesmo que velada ou explícita as mudanças foram apenas burocráticas ou se pensou na prática pedagógica do professor. Seguem abaixo, os Formulários 1 e 2, com resumo dos campos do anterior e o atual parecer descritivo:

Formulário 1 - Parecer Descritivo anterior (2019-2020)

PARECER DESCRITIVO – NIVEL III

O EU, O OUTRO E O NÓS:

Com base nas atividades realizadas durante o segundo semestre, foi possível observar que a aluna respeita e expressa sentimentos e emoções, manifestando controle progressivo de suas necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas. É uma aluna comunicativa com os colegas e professora, participa com entusiasmo das atividades propostas, sabe respeitar as regras de convivência. É assídua às aulas, sempre está atenta às explicações, realiza seus trabalhos escolares com capricho e atenção.

Fonte: CEMEI (2019).

Formulário 2 - Parecer Descritivo posterior (2021-2023)

Modelo Atual

(S) Sim (N) Não (ED) Em Desenvolvimento (NT) Não trabalhado

EU, O OUTRO, O NÓS (EO)

	1ºSem	2ºSem
Interage com criança da mesma e de outras faixas etárias e com adultos		

Comunica necessidades, desejos e emoções		
Compartilhar, explorar e organizar os objetos e espaço com criança e adultos		
Comunica-se os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender		
Obedece a regras e normas sociais, na participação de brincadeiras		
Utiliza suas habilidades comunicativas, para resolver conflito		
Apresenta independência reconhecendo suas conquista e limitações		
Comunica suas ideias e sentimentos		
Explora os espaços do cotidiano, com atitude de curiosidade		
Valoriza sua identidade pessoal e cultural		
Demonstra empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e características		
Descobre suas possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa no seu convívio social		
Amplia as relações interpessoais desenvolvendo atitudes de participação e cooperação		

Fonte: CEMEI (2021).

Os Formulários 1 e 2 acima, apresentam apenas um campo de experiência. No decorrer do encontro, foram analisados todos os campos: Corpo, Gestos e Movimento/ Traços, Sons, Cores e Formas/ Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

Para Lüdke; André (2015, p. 45), uma análise documental “pode constituir-se numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”

Realizar essa comparação entre os modelos avaliativos foi extremamente enriquecedor, apesar das professoras resistirem em um primeiro momento no

decorrer do encontro foram percebendo que esta investigação não era apenas uma sondagem da sua prática pedagógica e seus procedimentos avaliativos e sim trilhar juntos caminhos para melhor conduzir este processo.

Reservou-se também, um momento para o relato das professoras acerca da relevância do curso de formação, elencando os temas estudados durante o encontro que constam no Guia de diálogos e sua importância para prática pedagógica. As professoras e coordenadoras responderão a mais um questionário ao final do curso de formação com perguntas fechadas a fim de entendermos se algumas concepções mudaram bem como suas impressões com relação a mudança na forma de redigir o parecer descritivo

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De um total de dez questionários entregues às professoras, sete foram respondidos e retornaram à pesquisadora. É importante acrescentar que os saberes adquiridos ao longo dos anos de experiência docente na Educação Infantil têm possibilitado um olhar mais aguçado sobre os fatores que circulam e influenciam nesta investigação. Tal fato pode ser constatado na explicação de Lüdke; André (2015, p. 61) de que: “quanto maior o período de estada no campo, maior a probabilidade de resultados acurados, o que consubstanciam a validade das informações”.

Como já relatado muito se tem pesquisado a respeito da avaliação na Educação Infantil, mas pouco reflexo tem chegado ao chão da escola, esta investigação procurou seguir um percurso oposto a essa realidade realizando esse percurso com e para os professores de Educação Infantil.

Com o Guia de Diálogos construído depois dos encontros de formação o professor terá acesso a uma fonte de formação que irá acrescentar maior conhecimento a sua prática.

Pode-se aqui afirmar que o docente está em constante busca por aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, podemos considerar aqui que o impacto da aplicabilidade deste produto foi de suma importância, pois virá de encontra aos anseios dos docentes como revelado nos questionários respondidos.

Refletir e procurar as concepções de avaliação da aprendizagem para com as professoras da educação infantil é mostrar como essa compreensão implica diretamente na forma como as docentes e a instituição de ensino veem a construção

do conhecimento, evidenciar a importância de conduzir e incluir as crianças numa educação para e por elas.

Com esta investigação e o respectivo produto educativo tecnológico, procurou-se induzir práticas que possibilitem de alguma forma, contribuir para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, do qual a avaliação da aprendizagem é componente essencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS .

A temática da avaliação no contexto da Educação Infantil apresenta-se de forma a destacar aspectos referentes ao que deve ser avaliado, de que forma, com quais objetivos e com quais instrumentos. Essa temática foi pensada no decorrer dessa pesquisa. Os docentes foram levados a refletir a respeito de sua prática, bem como adquirir conhecimento de como proceder durante o processo avaliativo do desenvolvimento infantil.

Os resultados obtidos revelam que os docentes têm pouco referencial teórico sobre o tema pesquisado - a avaliação de alunos de 0 a 3 anos - justificando assim a relevância dessa investigação para a prática docente bem como as contribuições que a mesma trouxe.

Ao refletir-se sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, é imperativo reconhecer que o docente busca aperfeiçoamento profissional prova desse fato é a participação em todos os encontros oferecidos pela pesquisadora, sempre demonstrando grande interesse. vale destacar que mesmo depois de assinado o Termo de Compromisso elas tinham total liberdade para deixar de participar.

Contudo, é importante mencionar as limitações dos instrumentos avaliativos, vez que demandam uma ação fundamental do docente nesse processo de reflexão sobre a prática, pensamento sobre o processo diário do aluno e dessa relação professor-aluno. Vários fatores foram citados pelas professoras na entrevista: falta de tempo para elaboração, número de alunos excessivo em função da idade dessas crianças, falta de autonomia, entre outros.

Diante do exposto, é fundamental que novos estudos sejam realizados no ambiente escolar, mas para ouvir e dialogar com as profissionais da Educação Infantil ao invés de impor uma solução externa para questões cotidianas, mas fundamentais, como as relacionadas à avaliação.

Conclui-se, assim, reiterando o compromisso com uma Educação de Qualidade que propicie reflexão contínua dos profissionais sobre os seus processos, sua profissionalização e o aprimoramento da consciência formativa de si e do outro.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Cornélio Procópio e Londrina, Paraná pelo apoio financeiro, logístico e pela manutenção dos Programas de Formação Docente – Inicial – Licenciatura em Matemática – UTFPR-Cornélio Procópio – e Continuada – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) Multicampi Cornélio Procópio e Londrina, Paraná.

REFERÊNCIAS

ALVES, F.T. **O Processo de avaliação das Crianças no Contexto da Educação Infantil**. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, para obtenção do Grau de Mestrado em Educação, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95455>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREITAS, A.C.S.; ALMEIDA, N.R.O.; FONTENELE, I.S. Fazer docente em tempos de ensino remoto: como isso acontece? **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6068>. Acesso em: 09 set. 2023.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAP, G. **Avaliação na/da Educação Infantil**: estado da arte. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ponta Grossa, para obtenção do Grau de Mestrado em Educação, 2013. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/6388/3907/20396>. Acesso em: 09 set. 2023.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. *In*: ALVES, M.L. et al. (Orgs.). **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE, 1994. p. 51-9.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, J. **Pontos e Contra Pontos**: do pensar ao agir em avaliação. Editora Mediação, 7ª edição, Porto Alegre, 2002.

HOFFMANN, J. Avaliação formativa ou avaliação mediadora? *In: Acervo do Centro de Referência Mário Covas*, 2009, p. 51-9. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf Acesso em 17 de nov. 2023.

LOPES, A.C.T. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, C.C. O que é mesmo o ato de avaliar? **Revista Pátio** – Ano 3 – nº 12 – fev./abr. 2000, p. 1-7.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky aprendido e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Z.M. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 6 edição. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Z.M.R. Currículo na Educação Infantil: o que propõe as novas diretrizes nacionais? *In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais*. Belo HorizonteAgo. 2010, p. 1-16. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6674-o-curriculoe-naeducacaoinfantil&Itemid=30192#:~:text=O%20curr%C3%ADculo%20busca%20articular%20as,estruturam%20o%20cotidiano%20das%20institui%C3%A7%C3%B5es. Acesso em 20 jun. 2023.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 de abril, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 15 outubro, 2023.

ZABALZA, M.. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**; tradução Ernani Rosa – Porto. Alegre: Artmed, 2004.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.005

HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO URBANO E RURAL

JOSÉ EDILMAR DE SOUSA

Prof. Adjunto II da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, jose.edilmar@ufma.br

RESUMO

Este trabalho discute sobre a docência masculina na Educação Infantil. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que parte da indagação sobre como os contextos podem influenciar a relação que a comunidade escolar estabelece com a figura de docentes do sexo masculino em instituições de Educação infantil. O objetivo deste trabalho é analisar a influência do contexto circunscrito à escola de Educação Infantil sobre a docência masculina na Educação Infantil. O trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla que resultou em uma dissertação de mestrado que investigou a visão da comunidade escolar sobre homens como professores de Educação Infantil. Apoiado no suporte teórico da perspectiva ecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996) e na Teoria das Representações Sociais – TRS – de Moscovici (1978), os dados foram gerados por meio de observação e entrevistas em duas escolas de um município da Região Metropolitana de Fortaleza, sendo uma em contexto urbano e outra em contexto rural, analisados à luz das relações entre os diferentes níveis de contexto. Foi possível evidenciar que os modos como a comunidade representa e se relaciona com a presença masculina na docência com crianças pequenas varia conforme os contextos e como as relações se dão. O estudo sobre a docência masculina na etapa da Educação Infantil, um campo de atuação, ocupado historicamente e predominante pelo gênero feminino, torna-se relevante no sentido de trazer à tona uma discussão polêmica que envolve múltiplos fatores. Além disso, sua importância reside no fato de romper com a invisibilidade da presença de homens como professores em instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave: Homem professor de Educação Infantil, Contexto, Educação Infantil

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a docência masculina na Educação Infantil é sempre alvo de muitas polêmicas. Ao longo dos últimos quinze anos temos nos debruçado sobre este tema e temos presenciado estranhamentos frente à figura de homens professores que manifestam o desejo de atuar na docência junto a crianças pequenas. Sendo um campo de atuação profissional que já se iniciou ocupado predominante pelo feminino, comumente se observa bastante estranheza sobre aqueles homens que, segundo Cardoso (2004,2007), são vistos como sujeitos desviantes dos formatos considerados padrões pela sociedade. Sayão (2005) corrobora essa afirmação em seu estudo sobre as trajetórias de cinco homens professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis – SC, ocasião em que constantemente tinham suas masculinidades postas em xeque, além de suas competências para o fazer docente serem constantemente questionadas.

Envolvidos em variadas situações em que nos deparávamos com o tema em questão, nossas inquietações foram sendo aguçadas de modo que desenvolvemos a pesquisa que resultou na dissertação de mestrado a partir da indagação sobre qual a visão da comunidade escolar sobre o ingresso e a trajetória de homens como professores em duas instituições de Educação Infantil.

Ocorreu que, quando do desenvolvimento metodológico da pesquisa, no processo de escolha do lócus de investigação, nos deparamos com dois contextos diferentes, ou seja, uma escola de Educação Infantil na zona urbana de um município da Região Metropolitana de Fortaleza e outra na zona rural do mesmo município. A priori, para o alcance do objetivo da pesquisa para a dissertação, uma única escola já nos seria suficiente. Contudo, o fato de haver dois contextos diferentes nos fez levantar a hipótese de que as representações sociais acerca dos homens como professores de Educação Infantil poderão se diferenciar também em função dos contextos urbano e rural.

Neste sentido, o presente trabalho constitui um extrato dessa pesquisa mais ampla, ressaltando-se que, aqui, o foco recai sobre a influência desses contextos sobre a presença masculina na docência com criança, o qual não fora objeto específico naquela ocasião do curso de mestrado. Logo, o objetivo deste trabalho consiste em analisar a influência do contexto circunscrito à escola de Educação Infantil sobre a docência masculina na Educação Infantil, diferentemente do objetivo

da dissertação que focalizou de modo mais amplo a visão da comunidade escolar sobre homens como professores de Educação Infantil.

O trabalho se comporá, além desta introdução, da síntese do Referencial teórico-metodológico que orientou a pesquisa, dos procedimentos de construção de dados, fechando com a análise dos resultados seguindo-se das considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada a partir dos pressupostos teóricos da Teoria das Representações Sociais – TRS (Moscovici, 1978,2003) e da Perspectiva Ecológica de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996). Essas duas vertentes teóricas lançam luzes para a análise da visão dos sujeitos investigados sobre a presença masculina na docência com crianças na Educação Infantil.

A noção de representação social desenvolvida por Serge Moscovici no início dos anos 1960 em um trabalho exaustivo sobre como a sociedade parisiense representava a Psicanálise, traz como pano de fundo a compreensão de que as pessoas e grupos, em suas interações sociais, produzem saberes (opiniões, crenças, atitudes) frente às mais variadas situações que as exigem elaborar expostas, explicações e ou/posicionamentos. Moscovici toma de empréstimo a noção de representações coletivas de Emile Durkheim o qual compreendia a representação coletiva como uma justaposição uníssona do social sobre o individual.

No entanto, Moscovici rompe com essa justaposição, influenciado pelo pensamento de Jean Piaget e Vygotsky (Moscovici 2003) e focaliza na interação entre essas duas dimensões: a sociedade e o indivíduo. Diante de diferentes situações em que são incitados, os indivíduos e/ou grupos, ancorados em suas raízes socio-culturais, mobilizam/produzem constructos, saberes para responder às demandas de seu contexto. Para o autor, os grupos sociais elaboram verdadeiras “teorias do senso comum” para explicar os fenômenos que lhes envolvem. Neste sentido, o objeto de estudo em questão, que também é objeto de representação social dos sujeitos dessa pesquisa, a docência masculina na Educação Infantil, pode ser compreendido à luz da representação socialmente construída, conforme explicamos neste trecho da dissertação:

Moscovici (1978) afirma que um dos critérios que permite adjetivar as representações de sociais e o fato de que elas se formam no seio da

coletividade. Nesse sentido, conhecer as características desse coletivo em que se constroem e circulam as representações sociais torna-se um requisito para compreendê-las. Assim, apreendê-las pressupõe mergulhar no seu contexto de produção para acessar informações que influenciam e se cruzam com as representações em torno do ingresso e da trajetória de homens numa instituição de educação infantil. O objetivo deste capítulo é caracterizar os contextos investigados em busca de pistas que ajudem a elucidar a problemática proposta (Sousa 2011, p.88).

Convergente com este aspecto social da produção de representações, a perspectiva ecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, a partir de uma visão sistêmica dos contextos, compreende que há diferentes níveis de contextos que se influenciam mutuamente. Dessa forma, o microsistema/microcontexto interage com o macrossistema/macro contexto e meso sistema/meso contexto e o exossistema/exocontexto. Assim, cada um destes conceitos corresponde a uma esfera ou nível contextual que exerce influência uns sobre os outros. O macro contexto equivale a um espectro macro global da sociedade sobre as outras esferas. A escola, por exemplo, pode ser vista como um meso contexto e, nela, a sala de atividades com as crianças, seria um micro contexto de relações que, embora influenciado pelas outras esferas contextuais, não é por elas totalmente determinado.

Pautados nessa base teórica, este trabalho pauta a sua análise na noção de representação social de Moscovici e na visão sistêmica de contexto de Bronfenbrenner para captar os sentidos que os sujeitos atribuem à docência masculina na Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se caracteriza como uma investigação eminentemente qualitativa, uma vez que a preocupação central foi apreender as representações sociais da comunidade escolar sobre homens como professores de educação infantil, entendendo-as como um instrumento que possibilita compreender o ingresso e a trajetória de dois homens como professores em duas instituições de educação infantil. A opção pela pesquisa qualitativa pode ser justificada também pelo fato de que nessa perspectiva abrem-se mais possibilidades de criação e utilização de variadas técnicas e instrumentos de construção, análise e interpretação dos dados.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002b, p. 97), “entendida como um *conjunto de práticas interpretativas*, a investigação qualitativa não privilegia nenhuma

metodologia, nem uma teoria, nem uma disciplina” (grifos da autora). Dessa forma, o pesquisador tem mais condições de inventar e reinventar estratégias metodológicas de apreensão da realidade pesquisada, adequando-se ao contexto investigado e aos sujeitos envolvidos. Assim, mais que a precisão de técnicas e instrumentos a serem aplicados, o pesquisador tem claro e definido o objeto de estudo para o qual se submete as condições do contexto, tendo em vista o alcance dos objetivos previamente definidos. Outra justificativa para a adoção da pesquisa qualitativa advém do fato de que esse modelo possibilita a focalização dos eventos particulares dos contextos investigados sem a pretensão de formulações homotéticas. Segundo Minayo (2007, p. 21),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...]. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos e entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e objeto da pesquisa qualitativa e dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos [...].

Além disso, a pesquisa qualitativa se mostra mais adequada a investigação proposta, porque, no conjunto de nossas experiências na área da pesquisa educacional, a maioria das vivências foi com esse tipo de investigação. Tais experiências possibilitaram mais traquejo com técnicas e métodos qualitativos, o que, portanto, facilitaria o melhor andamento da pesquisa. A opção pela pesquisa qualitativa não significa uma oposição a abordagem quantitativa, típica de visões que dicotimizam as duas abordagens. Seria um equívoco fazer esta cisão, pois, segundo Santos Filho (1995, p. 51), “[...]os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem cair na contradição epistemologia”. Assim, a decisão pela abordagem qualitativa se deu em consonância com as conveniências da pesquisa, pois “o pesquisador que deve optar por um enfoque, precisa ter clareza das limitações e das implicações da sua escolha” (GAMBOA, 1995, p. 99).

Para a construção dos dados a pesquisa contou com a realização de observação em duas instituições de Educação Infantil de um município da Região

Metropolitana de Fortaleza, sendo uma localizada na zona urbana e outra na zona rural do município, além de entrevistas com gestores, professores e professoras de Educação Infantil das duas escolas e com as famílias das crianças. Um homem professor em cada uma das instituições protagonizou a discussão sobre a presença masculina na Educação pela comunidade escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dois professores investigados vivem e trabalham em contextos bastante distintos, como também o e seu ingresso na educação infantil. O professor Arnaldo reside num bairro urbano-periférico onde vive desde que nasceu e é bastante conhecido na comunidade pelo seu envolvimento em movimentos políticos e religiosos. O Professor André mora numa comunidade da zona rural, na qual se localiza a Escola Maria Joana e onde vive desde pequeno, quando veio de outra cidade, com a sua família. Ali cresceu, estudou e foi, paulatinamente, tornando-se referência intelectual na comunidade. Assim, o modo como cada um se relaciona com a sua comunidade escolar e desenvolve sua prática pedagógica carrega marcas e das suas histórias dos contextos distintos.

Na zona urbana, talvez pela numerosa população e pelo fato de as famílias estarem mais dispersas em um bairro de periferia onde há certo desordenamento imobiliário, fica difícil uma relação mais próxima entre o professor Arnaldo e as famílias das crianças. Muitos o conhecem mais a partir dos comentários que ouvem, de outras escolas. O professor tem relação mais próxima com algumas famílias, por algum tipo de parentesco ou por já se conhecerem de longas datas. Um de seus alunos (Jarbas) do Jardim II, por exemplo, e seu afiliado.

Na comunidade rural, no entanto, as aproximações entre as pessoas são mais fortes. O professor André é conhecido praticamente por todos. Alguns, inclusive já foram seus alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há uma relação de bastante empatia entre o professor, a comunidade escolar e as famílias das crianças. A simplicidade do lugar, que possui apenas uma escola e uma pequena praça sem grandes ornamentos, converge para a postura receptiva e hospitaleira da população, cujo acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade ainda se dá de forma tímida e lenta.

Essas duas instituições onde trabalham os professores Arnaldo e André constituíram o lócus da pesquisa, cuja questão principal diz respeito a como se dá

o ingresso e a trajetória de um homem como professor numa instituição de educação infantil. Ali circulam e são produzidas representações sociais que podem contribuir para elucidar o problema proposto. Ali foram realizados procedimentos de observação e escuta dos sujeitos que tem condições de fornecer pistas para a compreensão do ingresso e da trajetória dos dois professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, como um extrato de nossa pesquisa de Mestrado em Educação que investigou as Representações sociais sobre o ingresso e a Trajetórias de homens como professores de Educação Infantil em duas escolas, uma na zona urbana e outra na zona rural, teve como objetivo, aqui em específico, analisar a influência desses contextos sobre o modo como os homens como professores de Educação Infantil podem ser vistos por sua comunidade escolar.

O contexto em que se inserem os dois professores investigados não pode ser desconsiderado. O ingresso e a trajetória do professor André como professor de educação infantil na Escola Maria Joana se dão de forma diferente que a do professor Arnaldo no CEI Mundo da Fantasia. Tais diferenças se explicam em parte pelos próprios contextos que tem características peculiares. Enquanto o CEI Mundo da Fantasia, que é uma instituição de educação infantil localizada na zona urbana do município e é uma instituição destinada exclusivamente a educação infantil, a Escola Maria Joana localiza-se na zona rural e trabalha tanto com a educação infantil como também com o ensino fundamental. Essas e outras características das duas instituições demonstram que há diversos fatores a serem considerados no estudo sobre o ingresso e a trajetória de um homem como professor de educação infantil.

O modo como as relações se estabelecem entre a comunidade e escolar e os professores e um elemento que influencia bastante como pode se dá o ingresso e a trajetória de um homem na educação infantil. Entre o CEI Mundo da Fantasia e a Escola Maria Joana e uma marca diferenciadora do processo de inserção dos professores na instituição.

A diretora da Escola Maria Joana decidiu convidar o professor para trabalhar com as turmas de Jardim I e II pelo fato de ser uma pessoa bastante conhecida na comunidade e já ter trabalhado antes na escola, tendo colaborado na elaboração de projetos pedagógicos, gincanas, alfabetização etc. Na visão da diretora, ele

seria a pessoa mais indicada para a função por ser um *excelente alfabetizador*. Constata-se aqui a associação da pré-escola ao processo de alfabetização, conforme já assinalado anteriormente.

A diretora não apenas o convidou como também se articulou junto ao setor de recursos humanos da SME para que o professor não tivesse alternativa, senão assumir as duas turmas de educação infantil naquela escola. Dessa forma, mesmo hesitando o professor foi lotado nas turmas do Jardim I e no Jardim II. O professor aceitou o convite, embora sua preferência fosse por turmas de ensino fundamental.

Ser uma pessoa conhecida, capacitada e querida pela maior parte das pessoas da comunidade foi o critério utilizado para a vinda do professor para essa escola. Não é possível afirmar com certeza qual seria a reação de todos se fosse outro homem que viesse assumir aquelas turmas. No entanto, no caso do professor André, **conhecer** esse professor foi a “porta de entrada” para que sua inserção nas turmas de educação infantil tivesse boa aceitação. É provável que este fato se dê em função da estreita relação entre família e instituições escolares ao se tratar da educação de crianças pequenas. No CEI Mundo da Fantasia, o fato de o professor Arnaldo ser uma pessoa conhecida pela comunidade também contribuiu para atenuar as possíveis tensões em torno de seu ingresso e trajetória na instituição.

No entanto, esse **conhecimento** que as pessoas têm acerca do professor era superficial, restringindo-se a informação de que ele é político, coordena atividades religiosas com casais e é professor. São poucas as pessoas que têm uma relação mais próxima com o professor, diferentemente do professor André, na Escola Maria Joana, cujo **conhecimento** das pessoas sobre ele é bem mais profundo. A grande maioria das pessoas o conhece de muito tempo, observaram seu crescimento e desenvolvimento profissional, moram próximas a ele, sabem onde e sua residência, convivem e desenvolveram uma relação mais estreita com ele. Esta relação, inclusive, é o que leva aqueles sujeitos que partilham a representação da educação infantil como um trabalho feminino a aceitar mais facilmente o professor André na escola. Esses aspectos precisam ser levados em conta ao se analisar o ingresso e a trajetória de ambos nas duas instituições pesquisadas.

A pesquisa pode evidenciar como o tema da presença masculina é na educação infantil é alvo de controvérsias. A discussão faz irromper visões cristalizadas sobre os papéis considerados masculinos e/ou femininos. Essas concepções entram em choque com novas perspectivas de compreensão das relações de gênero, o que torna o tema auspicioso para novas investigações. Gera-se, por

exemplo, a indagação sobre como vem se dando a aprendizagem docente na Educação Infantil, considerando-se a dimensão do gênero entre tantas outras dimensões constituem o ser professor. Como se aprende a ser professor ou professora de Educação Infantil, ou melhor, como se desenvolve profissionalmente neste campo polêmico e como ser homem ou ser mulher, neste contexto polêmico, influi sobre a constituição da docência na Educação Infantil como campo profissional que, embora seja historicamente ocupado mais pelo feminino, é ou poder também um espaço plural em que o masculino pode ser acolhido. São múltiplas as questões que podem fazer emergir novas pesquisas envolvendo o tema.

REFERÊNCIAS

BROFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARDOSO, F. A. **Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças.** Dissertação de Mestrado em Educação, Belo Horizonte: UFMG, 2004.

_____, **Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças.** In: 30a. Reunião Anual da Anped, 2007, Caxambu. Anais. Minas Gerais: ANPEd, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petropolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTOS FILHO, J. C. dos. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático.** In: SANTOS FILHO, J. C. dos & GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** Sao Paulo: Cortez editora, 1995.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche.** Florianópolis: UFSC – Tese de Doutorado, 2005.

SOUSA, J. E. **Por Acaso Existem Homens Professores de Educação Infantil:** Um Estudo de Casos Múltiplos em Representações Sociais. Dissertação de Mestrado em Educação – UFC , Fortaleza, 2011.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.006

INFÂNCIA E NATUREZA: DIÁLOGOS ENTRE A ABORDAGEM HISTÓRICO- CULTURAL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

PATRICIA VASCONCELLOS DA SILVA

Mestre pelo Curso de Ensino de Ciências da Natureza da Universidade Federal Fluminense - UFF, patricia_vasconcellos26@yahoo.com.br

RESUMO

Neste estudo fazemos um contraponto a práticas educativas atravessadas por uma concepção epistemológica da natureza como matéria-prima morta, com vista a um novo olhar que compreenda o meio ambiente como uma área de interações sociais de culturas, e de relações socioambientais dinâmicas. Propomos articular o sujeito histórico e cultural de Vigotski com a valorização social e cultural do convívio com o meio natural, destacadas por Lea Tiriba. Concebemos, assim, o ambiente, humano e escolar, também como um signo, também como um instrumento elaborado pela cultura; isto é, também como uma mediação sociocultural. Nessa perspectiva, alinhamos a construção teórica de Vigotski sobre o brincar infantil, a imaginação, com uma proposição de práticas educativas – no Ensino de Ciências da Natureza na Educação Infantil – que possibilita uma educação sensível à natureza, tendo como fundamentação uma articulação teórica da Abordagem Histórico-Cultural e da Educação Ambiental Crítica. Visto que a escola ocupa cada vez mais espaço em nossa vida e se as crianças têm verdadeiras curiosidades a partir da interação e do brincar com a natureza – cabe pesquisar em que medida as práticas educativas e os ambientes educacionais favorecem ou criam obstáculos ao pleno exercício das potencialidades das crianças e na construção do sujeito crítico.

Palavras-chave: praticas educativas, educação infantil, Vigotski, educação ambiental crítica, natureza.

INTRODUÇÃO

Na dualidade “cultura e natureza”, que vem orientando a organização das sociedades ocidentais (TIRIBA, 2018, P. 226), reverbera um sentimento de mundo que é antropocêntrico, o sujeito humano como o dono da natureza, a natureza como um objeto passivo de conhecimento (TIRIBA, 2018). De nossa parte, quando dizemos “natureza”, neste trabalho, não pensamos num mundo prévio à cultura e ao trabalho humano, mas um mundo que antes compunha relações com eles e era descoberto por ambos. Entretanto, esta natureza foi pouco a pouco afastada do trabalho e da experiência humana, na medida em que foi, progressivamente, tomada por uma expropriação tecnológica. Esta falta de experiências e vivências no mundo natural não afeta apenas o sujeito humano: causa, através da ação cega e insensível dele, novos desequilíbrios ecológicos. Assim, em projeção civilizatória, a educação, seja indiferente, seja sensível a esse mundo natural, tem ela sempre, pelo menos potencialmente, um alcance sistêmico, planetário, considerável (TIRIBA, 2018).

Deparamo-nos, frequentemente, com práticas educativas que apresentam uma relação cultural de afastamento da natureza, relação essa, que se instituiu como indispensável para o desenvolvimento de um conceito de ciência e de racionalidade nas quais foram suprimidos ou subvalorizados a epistemologia da intuição, dos sentidos, das vivências, da imaginação (TIRIBA, 2018, 224; Vigotski, 2012). Assim, em favor de uma ciência capitalizada que precisava dominar e controlar a natureza, para explorar o ambiente do homem e o próprio homem, foi preciso hegemônizar uma prática educativa onde houvesse desconexão e desequilíbrio nessas relações, além de sentimentos de indiferenças e desestima entre esses termos das relações, comportamentos sociais poucos atentos, ou mesmo hostis à natureza, antes sentida como casa (*eco/oikós*, em grego), a seus seres e aos processos conviviais aculturados nela (TIRIBA, 2018, p. 194).

Nesse cenário, o docente vincula usualmente sua prática educativa a uma educação bancária, depositando na criança um amontoado de conceitos que não fazem sentido. Em contrapartida, compreendemos que o ensino de ciência da natureza precisa trazer reflexões e discussões importantes sobre questões ambientais, mediante a crise ambiental que vivemos. Da mesma forma, como compatível a premissa básica histórico-cultural, as práticas educativas, com vista à educação ambiental, compreendem que o meio ambiente não pode ser tratado apenas por uma abordagem de natureza reparada, mas sim por interações sociais de culturas,

relações socioambientais e dinâmicas que mostram o sujeito humano como um agente pertencente ao meio e sempre inserido nas relações socioambientais e culturais de seu contexto concreto.

Propomos neste artigo apresentar 3 encontros com propostas brincantes, as quais esperamos contribuir de forma positiva e construtiva para as aulas de Ciências. Partimos de uma questão central: como a brincadeira que envolve uma protagonista experiência/vivência corporal com a natureza – e que desempareda a infância, medeia a aprendizagem em ciências em contexto de uma educação ambiental crítica?

O brincar com os recursos naturais serviram de balizadores das propostas que poderão auxiliar na práxis docente. Nosso objetivo ao utilizar as brincadeiras, é que elas possam contribuir como um elo articulador de práticas de ensino para a construção de conhecimento (conceitos científicos) e intervenção em problemas ambientais locais, por meio de descobertas, conexão, investigações e problematizações.

Esta pesquisa teve como foco trazer propostas de metodologias de ensino a partir de brincadeiras com a natureza, como mecanismo articulador entre o processo de ensino-aprendizagem de conceitos científicos e o sujeito infantil (criança da Educação Infantil). Nesta perspectiva, apoiamo-nos na psicologia histórico-cultural e na educação ambiental crítica, utilizando um dispositivo de ambiente local, o jardim, como espaço para a problematização de situações da realidade das crianças, à luz de uma dialética entre simbolizações cotidianas/espontâneas e a aprendizagem infantil de conceitos científicos.

De um modo geral, o presente estudo aponta para o fato de que o conhecimento e o manejo da teoria histórico-cultural e da educação ambiental crítica podem contribuir, instrumentalizando o docente, dando-lhe condições de modificar sua prática em prol de propostas de aprendizagens que façam sentido na vida da criança. Como professores, precisamos estar atentos às demandas de uma educação para a vida; e se tratando de educação em ciências da natureza para crianças da Educação Infantil, precisamos contribuir para formar sujeito críticos, que discutam sobre as transformações da sociedade, que se posicionam e que intervenham na realidade.

METODOLOGIA

A elaboração de uma pesquisa sempre é permeada por questionamentos, curiosidades e inquietações que são condutoras de todo o processo. O desenvolvimento dessa pesquisa buscou a metodologia qualitativa, que, de acordo com os autores Lüdke & André (1986) e Freitas (2003), fornece importantes recursos, potencializando os objetivos das investigações em Educação.

Como pesquisadora, preocupada com práticas educativas no ensino de ciências desde a tenra infância, realizei essa pesquisa analisando as manifestações infantis a partir de brincadeiras no jardim de uma escola pública.

Para o desenvolvimento da pesquisa, assim como para as brincadeiras, foi utilizado um conjunto de referências bibliográficas com enfoque na abordagem histórico-cultural e na educação ambiental crítica. Escolhemos o brincar com a natureza por se tratar de um encontro cultural e simbólico da infância discente com a questão ambiental, que está diretamente relacionado com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas, além de ser um direito da criança, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). Nessa linha de pensamento, acreditamos que na dinâmica cotidiana os docentes têm a oportunidade de oferecer um conjunto de rotina, tempo e ambientes que promova o sentir, a interação e o brincar que construam modos de conhecer com protagonismo e participação.

Para a análise dos dados coletados, utilizamos como metodologia a análise crítica, que se preocupa em dar um tratamento mais apurado ao discurso dos participantes, procurando analisar criticamente, a partir da fundamentação teórica sobre a qual se debruça esse estudo (histórico-cultural e educação ambiental crítica).

REFERENCIAL TEÓRICO

O BRINCAR COM A NATUREZA E O ENSINO DE CIÊNCIAS

“Os brinquedos da terra (elementos da natureza) que possibilitam a densidade espacial, a ludicidade do peso, da resistência, das experiências geográficas, geológicas e gravitacional, das impressões corpóreas... Os brinquedos da terra são artefatos dialéticos do recuo ou do avanço, do limite ou da superação, da luta corpórea e muscular, do enredo entre a força e a maleabilidade, um calibramento da criança no mundo” (PIORSKI, 2006, p.100).

As brincadeiras constituem a principal atividade da criança e o eixo curricular da prática pedagógica na Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.25), sendo através do brincar que as crianças aprendem e se desenvolvem em esfera cognitiva (VIGOTSKI, 2007, p.113). Uma vez que, quando a criança brinca, ela aponta seus posicionamentos e desenvolve funções psicológicas superiores como atenção, imaginação e pensamento abstrato-constructivo (VIGOTSKI, 2007, p.124).

Nesse percurso, o brincar, e também com os elementos da natureza, promove o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p. 109): o despertar dos brinquedos os mais espontâneos, os mais simples e, por assim dizer, os mais “terra a terra”, buscados pelo espontâneo desejo infantil por elementos naturais, possibilita a interação da criança com os corpos macios, moles, duros, pesados, leves – que funcionam como antenas de incidências de forças e de relações espaço-temporais, assim como brinquedos de acolhimento, de luta, de partilha, de agilidade funcionam como propiciadores de relações temporais sociais (PIORSKI, 2016, p. 95). Todas as práticas educativas provocadas pelo brinquedo deixam nas crianças impressões que não as isentam das possibilidades, das complexidades, das lutas, das regras, das leis – e da retomada reconstrutiva delas na imaginação, na inteligência. No brinquedo a criança se vê diante de um conflito, de regras, de exigências intelectuais frente à sobrevivência; ela, por exemplo, *cavando*, pode encontrar uma pedra que a impeça de cavar mais profundamente, logo, ela começa a tentar quebrar a pedra, age de maneira contrária à que gostaria de agir para alcançar diretamente um objetivo, para poder alcançá-lo indireta e futuramente; deste modo, a prática do autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo. “O atributo essencial do brinquedo é que a regra se torna um desejo” (VIGOTSKI, 2007, p.118), num complexo dialético desejo-regra-desejo (natureza-cultura-natureza – cultura-natureza-cultura) superador de dicotomias estagnantes.

As brincadeiras com elementos da natureza, com a terra e seus materiais resistentes e complexos, despertam as sensações de limites reais, assim como imprimem lições de vontade aprendiz. Articula-se a esse brincar o desejo (socialmente compartilhado) de se lançar no mundo: tal como, por exemplo, um menino montado em seu cavalo de pau, denota o brio do herói, a coragem do cavaleiro (PIORSKI, 2016, p.98). Assim também a menina oleira, construtora, artesã e engenheira que vive a ação criadora de sua arte; ou, ainda, o menino cozinheiro que transforma plantinhas em sopa. Ao imitar os adultos em interações naturais assim, a criança precisa acessar sua memória e sua imaginação; ou seja, toda uma atividade

ligada às funções superiores, que possibilitará o desenvolvimento do pensamento abstrato, é colocada em ação (VIGOTSKI, 2012).

“A imaginação busca, na matéria do trabalho adulto, na plasticidade encenada no mundo social, a substância fundamental de sua luta por cosmicizar, unificar a fragmentada realidade cultural” (PIORSKI, 2016, p.99).

Religar lúdica e culturalmente as crianças com a natureza, com o ar livre, dá ocasião a diversas interações e aprendizagens. Vemos a criança imaginando que dá comidinha a sua boneca, com elementos recolhidos na natureza, no quintal; vemos a reinvenção do pai cuidador, da guerreira na selva, da taba civilizadora. A forma de brincar nos apresenta a interiorização dos valores sociais (PIORSKI, 2016, p. 102). Questões sociais também são retomadas, relançadas pelo encontro cultural da criança com a natureza (TIRIBA, 2018, p. 202).

Nas brincadeiras em espaços externos “*au naturel*”, que têm mais História do que planejamento, crianças podem reconstruir para si mesmas formas pensadas de encantamento e conhecimento: brincar com a luz do sol; comer, saboreando, examinando, a amora que cresce no pé; ouvir com o grupo o canto dos pássaros que também se comunicam; ver borboletas que agora vivem depois do casulo; brincar sob e com a queda da chuva – possibilidades de imanente leitura científica que nos chegam através dos nossos sentidos avivados (PIORSKI, 2016, P. 96). Falamos aqui de um aproveitamento docente do espaço ao ar livre, que possibilite um encontro cultural com a natureza, permitindo um ensino de ciência viva, em que as crianças possam cuidar, sentir, investigar, brincar com as plantas e com os seres que fazem parte da natureza, partindo de seus quadros epistemológicos cotidianos, de sua curiosidade ingênua, de seus conceitos espontâneos, e construindo significados científicos – consciência infantil levada aos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2009).

Nessa relação vivencial e escolar com a natureza, é possível a construção de conceitos científicos; e se os professores se aventuram nessa experiência conseguem favorecê-la, guiando-se ao mesmo tempo pela mais simples manifestação infantil. Deve-se destacar que a criança precisa desenvolver amplamente o conceito espontâneo, para que um processo de aprendizagem do conceito científico possa ser introduzido em colaboração com aquele (VIGOTSKI, 2009, p. 343).

A interação com a natureza é fonte, também, de experiências sensíveis de solidariedade, companheirismo, colaboração, coletividade, cuidado e respeito,

justamente porque o espaço natural (a grande casa ecológica da, assim chamada, *natureza*) é comum, de todos, e cada um pode escolher com quem e o que brincar; esta interação tende a não favorecer posturas encapsuladas, antissociais, individualistas e competitivas; ao contrário, possibilita a convivência amistosa prazerosa, uma iniciação a valores éticos constituintes da experiência da democracia (TIRIBA, 2018, p. 202).

Para se chegar à compreensão dos problemas globais (nacionais e internacionais) e para uma participação ativa no exercício da cidadania, precisa-se partir do cotidiano, mobilizando a construção de um sentido coerente no discurso ambiental para os educandos. A construção do senso de pertencimento a uma comunidade, a uma localidade definida, faz “ser um cidadão local para sê-lo no nível planetário” (LOUREIRO, 2003, p.53).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O material que se segue é fruto das reflexões e experiências da autora/professora em relação à aplicação de propostas brincantes com a natureza, no quintal do brincar (um jardim na escola). Em sua vivência docente, em diversos momentos, deparou-se com a necessidade de ir além daquela rotina vertical de poder, que concebe as crianças como receptores, na qual o professor vincula usualmente sua prática educativa a uma educação bancária, depositando na criança um amontoado de conceitos que não fazem sentido.

Procurando dinamizar os encontros (aulas), a autora buscou nas crianças, na natureza, na abordagem histórico-cultural e na educação ambiental crítica – as fontes de inspiração para desenvolver este material. Deste modo, ocorreu a inserção de brincadeiras com a natureza, como uma metodologia articuladora no ensino de ciências, reforçando nossa proposta de trabalhar com o ambiente local, a fim de favorecer o conhecimento, a discussão, o diálogo e a reflexão de situações ambientais importantes.

São 3 propostas, denominadas pela autora como encontros, que não devem ser utilizadas como meras exemplificações ou modelos da realidade, mas que podem servir como pontos de partida para levantamentos, discussões, reflexões, inferências sobre o processo educativo, permitindo a participação ativa da criança no ensino-aprendizagem. As práticas educativas que aqui serão descritas nunca foram brincadeiras prontas, atividades pré-estabelecidas, preparadas antes do

encontro com as crianças. A abordagem utilizada para a construção dessas práticas consolidou-se a partir do contexto vivido pelas crianças, diante das manifestações e narrativas delas. Por isso, toda a apresentação do trabalho é entrelaçada com suas falas, as quais foram registradas por meio da letra C e com uma numeração.

1º ENCONTRO-CRIANDO UMA MINI COMPOSTEIRA

OBJETIVO:

Promover a aprendizagem através da ação participativa dentro do contexto de experimentar (degustar) os alimentos e criar uma composteira.

JUSTIFICATIVA

Por meio da compostagem (um processo biológico, no qual os micro-organismos transformam a matéria orgânica – como papel, madeira, estrume e restos de comida – em húmus, um material terroso rico em sais minerais) pretendemos utilizar o adubo no jardim, contribuindo muito para desenvolvimento dos vegetais (POLONI, 2013). As crianças ao construírem a composteira compreenderam que nossas ações podem interferir diretamente no meio ambiente. Buscamos, também, através da degustação, do experimentar os alimentos e do descarte correto das cascas de alimento (para a composteira), o rompimento do comando do desperdício.

RECURSOS DIDÁTICOS

- caixa
- terra
- cascas de alimentos (banana, laranja, mamão, algumas sementes)
- folha seca

TEMPO ESTIMADO

90 minutos

PÚBLICO ALVO

Crianças de 5 anos da Educação Infantil

PROCEDIMENTO

1. Roda de conversa no refeitório sobre os alimentos

2. Experimentamos os alimentos (banana, tomate, alface, batata, arroz, feijão e frango)
3. Recolhemos a casca de banana
4. Pegamos uma caixa transparente com tampa (modelo de caixa organizadora)
5. Colocamos terra na caixa
6. Jogamos as cascas de banana na caixa com terra
7. Cobrimos e misturamos com folha secas
8. Iniciamos nossas observações, e construímos um texto coletivo em um bloção (feito com papel 40kg) sobre os procedimentos utilizados para criar uma composteira

DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Em vista a continuarmos nos apropriando do contexto crítico no processo educativo, concluímos que, mesmo com as ações no jardim, o desperdício assolava aquele ambiente pedagógico. Então, por meio de ações cotidianas, vivenciadas no momento das refeições das crianças, iniciamos um debate sobre o consumismo e o desperdício.

Conversamos, cotidianamente, de forma sistêmica sobre a importância dos alimentos para o nosso organismo, sobre a desigualdade social (algumas pessoas não terem a possibilidade de comprar ou comer aqueles alimentos) e sobre a sustentabilidade (composteira, reciclagem). Essas rodas de conversas ocorriam rotineiramente; e as crianças eram convidadas a experimentar todos os alimentos oferecidos no cardápio escolar, durante determinada refeição, assim como os frutos colhidos do jardim. Cabe destacarmos, que esse movimento é um processo diário e contínuo; e que levou a essas falas:

C13

"Tia, que felicidade, eu nunca tinha comido uma bananinha e um tomatinho assim do pé"

C12

"Eu não vou jogar a batata fora, porque eu sei que a batata é carboidrato e vai me dar energia. Eu vou comer, tá, tia?"

C7

"Você sabia que tem criança que não tem o que comer?"

RECURSOS DIDÁTICOS

- pote grande de plástico, vidro ou madeira
- tecido filó
- terra
- folhas e galhos (observar a folha que a lagarta já tem se alimentado)
- lagarta
- lupa
- pá de jardinagem
- cartolina
- giz de cera
- caneta hidrocor
- lápis de cor
- pano cru
- tinta
- pincel

TEMPO ESTIMADO

90 minutos

PÚBLICO ALVO

Crianças de 5 anos da Educação Infantil

PROCEDIMENTOS

1. Roda de conversa sobre os bichinhos que encontramos no jardim.
2. Observações sobre a borboleta que encontramos morta.
3. Enterro da borboleta.
4. Criação de um borboletário.
5. Pegamos um aquário; colocamos um pouco de terra, galhos e folhas secas.
6. Coletamos a lagarta do jardim e colocamos a folha que ela já estava comendo.
7. A lagarta virou um casulo.
8. Em torno de 7 dias, ela virou uma borboleta.
9. Soltamos a borboleta no jardim.

Todas essas falas eram discutidas com as crianças em rodas de conversas. Foi nesse cenário que surgiu a possibilidade de não jogarmos as cascas dos alimentos fora e iniciou-se, então, a criação de uma composteira. No primeiro momento construímos uma mini composteira, só com terra, casca de banana e outros frutos, e folha seca. Esse foi o momento das observações e investigações iniciais.

C12

"tia, tem uns bichinhos comendo essa casca, ela mudou de cor."

C11

"tia, tem água, só pode ser da casca da banana."

C4

"tia, eu estou vendo essa casca virando terra."

2° ENCONTRO- CONSTRUINDO UM BORBOLETÁRIO

Em nossa pesquisa não buscamos os conceitos prontos para responder determinada questão, pois como estudado por Vigotski, quando o professor envereda por esse caminho recorre mais à memória da criança do que ao seu pensamento, destinado a uma assimilação da palavra, não do conceito, em que se verifica uma experiência de impotência da criança perante a tentativa do emprego consciente do conhecimento (VIGOTSKI, 2009). Por isso, buscamos a curiosidade, os conceitos espontâneos, a zona de desenvolvimento potencial, a investigação e a descoberta.

OBJETIVO

Investigar a borboleta.

JUSTIFICATIVA

A investigação da borboleta é um ótimo momento para trabalhar com as crianças os conceitos relativos a transformações na natureza e à decomposição. Além de possibilitarmos uma roda de conversa, partindo dos conceitos espontâneos das crianças, levando a investigações sobre possíveis causas próximas da morte da borboleta, sobre as características de sua interação com o seu habitat, cadeia alimentar, características e exigências de sua metamorfose.

10. Conversamos com as crianças sobre o ciclo de vida da lagarta, sobre a metamorfose.
11. No pano cru, criamos belos desenhos sobre a metamorfose dos insetos e animais (mosquito, lagarta, sapo...).

DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Nesse brincar livre, as crianças gostam de cavar, de enterrar, de encontrar minhocas.

Quando encontram um bichinho vivo ou morto é uma festa; uma “chuva” de curiosidades.

C8:

“Tia, tem um bicho se mexendo na terra. É uma minhoca, vem gente, eu achei, eu achei uma minhoca.”

C6:

“Essa formiga está carregando uma folhinha, ela é muito rápida. Aquela formiga ali é mais devagar” (apontando para duas formigas no jardim).

C1:

“Olha a borboleta, que linda, está na flor, comendo o pólen. Adoro borboletas.”

C2:

“Tia, o que é isso? Olha! É uma borboleta morta.”

C11:

“Tia, por que será que o bicho morreu?”

C5:

“O que é esse bicho?”

C7:

“Vamos enterrar, tia”

Diversos são os olhares lançados pelas crianças em um ambiente natural. No caso específico dessa prática educativa, conversamos com as crianças sobre todas as narrativas trazidas acima. Mas, como tínhamos uma borboleta para enterrar, lembramos do comentário de Piorski (2016, p. 90): “a imaginação é avessa à noção de morte”. De qualquer forma, aproveitamos este momento para dialogar com as crianças os conceitos relativos a transformações na natureza e à decomposição. Além de possibilitarmos uma roda de conversa, partindo dos conceitos

espontâneos delas, levando a investigações sobre possíveis causas próximas da morte da borboleta, sobre as características de sua interação com o seu habitat, cadeia alimentar, características e exigências de sua metamorfose. As crianças trouxeram as seguintes narrativas:

C9:

"Eu acho que a borboleta vira terra quando morre."

C8:

"A borboleta tem uma boquinha."

"Eu acho que a borboleta nasce borboleta."

C7:

"Acho que a mariposa e borboleta são irmãs."

"A borboleta tem um bumbum para colocar ovo."

C2:

"A borboleta tem muitas cores."

"A borboleta tem asas, tem antenas, tem corpo."

C6:

"Acho que a borboleta coloca ovo."

"Eu observei outro dia que a mariposa e a borboleta são diferentes, elas fecham de forma diferente."

Partindo das falas expostas pelas crianças iniciamos a construção de um borboletário. Utilizamos um aquário de vidro, terra, uma lagarta que estava no jardim e a própria folha que a lagarta se alimentava. A partir daí foi possível a investigação e descobertas sobre o ciclo de vida da borboleta. O que repercutiu em falas como:

C2:

"A borboleta coloca o ovo e do ovo nasce a lagarta; a lagarta vira casulo, e nasce a borboleta. Então, a lagarta vira borboleta."

C12:

"Olha o casulo, vai sair uma borboleta."

C6:

"A lagarta come folha."

3º ENCONTRO- OVOS DE DINOSSAURO

OBJETIVO

Identificar fenômenos naturais.

JUSTIFICATIVA

A criança precisa aprender a desenvolver o próprio conceito espontâneo, para que um processo de aprendizagem do conceito científico possa ser introduzido em colaboração (VIGOTSKI, 2009, p. 343), num encontro de processos de aprendizagens. Nesse sentido, para a criança tomar consciência desse conceito e aplicá-lo voluntariamente, deve existir uma relação de colaboração entre o professor e a criança (VIGOTSKI, 2009, p. 343), pois ela se apoia nas experiências que está vivenciando com o professor e passa a agir por imitação (VIGOTSKI, 2009, p. 341).

RECURSOS DIDÁTICOS

- janela
- bexiga
- água
- freezer
- dinossauro pequeno de plástico
- copo
- prato com furos

TEMPO ESTIMADO

150 minutos

PÚBLICO ALVO

Crianças de 5 anos da Educação Infantil

PROCEDIMENTOS:

1. Observamos a chuva de granizo
2. Roda de conversa sobre o fenômeno natural.
3. Realizamos o experimento do "dinossauro no ovo".
4. Colocamos o dinossauro pequeno de plástico dentro de uma bexiga.

5. Em seguida, enchemos as bexigas com água e demos um nó de vedação.
6. Colocados no freezer, tomando cuidado para não esmagá-los; de modo que eles conservassem suas adoráveis formas de ovos.
7. Retiramos do freezer e colocamos o ovo de gelo em um prato com furos e um copo transparente de boca larga. Conforme o ovo de gelo derretia chovia dentro do copo.
8. Roda de conversa sobre a chuva.

DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DE DADOS:

Na sequência de nossas propostas, incorporamos os estados físicos da água, pois ocorreu um evento na escola: choveu granizo, com as crianças em sala nesse momento. Observamos inicialmente que o granizo (chuva de gelo, pedras de gelo – termos simbolicamente usados pelas crianças) derretia; muitas curiosidades sobre esse processo surgiram.

C2:

“Choveu pedras de gelo, eu nunca tinha visto isso.”

C3:

“O gelo é água congelada. Quando minha mãe coloca a água no congelador vira gelo.”

C7:

“Sempre, um dia, tem uma surpresa aqui nessa escola”.

C1:

“As gostas de água viraram gelo.”

Partindo das falas apresentadas, envolvemo-nos em uma brincadeira, para que as crianças pudessem compreender que aquele acontecimento era um conhecido fenômeno natural. Realizamos a brincadeira “o ovo de dinossauro” (tema muito apreciado pelas crianças). Desenvolvemos estratégias para elas acompanharem o processo de solidificação e fusão.

As crianças colocaram um dinossauro de plástico e água dentro de uma bexiga; logo depois amarramos a bexiga com água e as crianças desceram para o refeitório, colocando a bexiga no congelador. Conversamos sobre a temperatura do congelador e a temperatura do ambiente em que estávamos. Passado um tempo fomos encontrar nossos ovos de dinossauros. A alegria das crianças ao ver o dinossauro e o ovo congelado era muito grande.

Elas foram à direção mostrar o “ovo de dinossauro” e explicaram todo o processo que ocorreu para as diretoras:

C2:

“Vamos passar a mão para o gelo derreter mais rápido.”

C3:

“Podemos colocar água mais quente para derreter mais rápido, também.”

E assim fizeram; quando o “bebê dinossauro” nasceu, elas o batizaram. Além de vivenciarem questões sobre o ciclo da vida, sobre as mudanças de estado físicos da água, sobre questões fenomenológicas que envolvem toda uma compreensão de conceitos científicos, elas participaram de um momento de construção de laços afetivos, de bons encontros e relações de confiança, criadas no percurso, unindo e fortalecendo o coletivo.

Em determinado momento, durante essa prática, explicamos por meio de desenhos no quadro porque tinha chovido granizo. O que desencadeou falas tais como:

C8:

“O ar quente e o ar gelado vão formar gelo, porque viram uma nuvem e o gelo cai.”

C7:

“Quando o ar frio se mistura com o ar quente, ele vira uma nuvem gigante e lá em cima no céu vira gelo e chove.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança vive no quintal como se ele fosse maior que o mundo (BARROS, 2005); suas primeiras impressões, as percepções das coisas, do ambiente que a acolhe; sua visão inaugural de interação com o mundo é fundamentada a partir de suas vivências afetivas nesse espaço. Deste modo, promover o ensino de ciências da natureza na Educação Infantil, por meio do quintal do brincar, possibilita o conhecimento de si e do mundo, por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais – abrindo espaço à movimentação ampla, à expressão da individualidade, da coletividade e do respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2010).

Embora, muitas vezes, as escolas não disponham desse espaço, as propostas podem ser realizadas em outros locais, desde que retrabalhados para dar lugar a este dispositivo. Sendo fundamental, para tanto, o docente pensar no espaço escolar como um ambiente de aprendizagem à medida da subjetividade da criança; que tem a sua própria maneira de se relacionar com mundo e de construir seu conhecimento.

As crianças, em suas brincadeiras, em seus modos de falar, comer, andar, desenhar – não apenas incorporam, mas se apropriam (com o corpo, a mente e a emoção) daquilo que as suas culturas lhes propiciam, além de investigarem e questionarem, criando, a partir das tradições recebidas, novas contribuições para as culturas existentes (BARBOSA, 2009, p.16).

As práticas educativas no quintal, tais como estão aqui descritas, permitem um peculiar encontro educativo, por meio do brincar, entre cultura e natureza. Por assim dizer, as relações que elas constroem com os materiais naturais, com o espontâneo vínculo emocional entre criança e ambiente natural, com as diferentes linguagens que elas expõem ao lidarem com os “elementos naturais” (BARBOSA, 2009, p.37), possibilitam a ação participativa, a construção da sua investigação, o desenvolvimento de sua autonomia (GUIMARÃES, 2006, p.69). Dado que, ao brincar no ambiente terra a terra, as crianças expõem entusiasticamente seus conceitos espontâneos à dialética, conceitos que estão entrelaçados às suas emoções (VIGOTSKI, 2009, p.261).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira (Consultora). Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. BRASIL. MEC.

SEB. UFRGS. Brasília, http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em agosto de 2020. Disponível.

BARROS, Manoel de. Meu quintal é maior do que o mundo [recurso eletrônico] / Manoel de Barros ; 1. ed. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

_____. Retrato do artista quando coisa. Rio de Janeiro: Record, 2002b.

BATTISTI, C. A. A Natureza do Mecanismo Cartesiano. PERI, v. 02, n. 02, p. 28-46, 2010.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação/ Walter Benjamin; tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 2022.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: P. P. LAYRARGUES. Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental;). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: P. P. LAYRARGUES. Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental;). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. A formação de educadores ambientais. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o sabe de experiência. Revista Brasileira de Educação, Campinas, nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: Educação Ambiental e reprodução social. In: Loureiro, C.F.B.; Layrargues, P.P. & Castro, R.C. De (Orgs.) Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez. p. 72-103. 2006.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. Ambiente e Educação, Rio Grande, 8: 37-54, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. Cidadania e meio ambiente/ Carlos Frederico Loureiro- Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental transformadora: nomes e endereçamentos da educação. In: P. P. LAYRARGUES. Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental;). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do deficit de natureza/ Richard Louv; [tradução Alyne Azuma, Cláudia Belhassof], 1.ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2003.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.007](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.007)

INTERAÇÃO E O PROCESSO DE SOCIABILIZAÇÃO E APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS – VYGOTSKY

JOÃO GIMENEZ PEREZ

Perez, Gimenez Joao. Mestre em educação pela Universidad de La Empresa – UDE, (Uruguay).

RESUMO

As interações sociais que impactam diretamente na aprendizagem, podem ocorrer e lugares diferentes da sala de aula, onde os alunos são capazes de aprenderem em suas interações mútuas. Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo geral apresentar o paradigma sócio interacionista de Vygotsky como motor das diversas aprendizagens que ocorrem no ambiente escolar. Assim, os objetivos específicos buscarão detalhar a teoria da interação social de Vygotsky, compreender o papel da socialização e a importância da interação no processo de aprendizagem na educação e por fim, apresentar o ambiente escolar, sua estrutura, ferramentas e indivíduos como espaços próprios para interação social. Para desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pelo método de revisão bibliográfica. Por fim, este artigo não esgota o tema em questão, sugere-se a realização de um novo estudo de caso, onde as ideias aqui apresentadas possam ser refutadas ou reafirmadas. Além disso, sugere-se a aplicação de um estudo de caso, a fim de avaliar o potencial de crianças que possuem constante interação social, frente aquelas que não se sociabilizam.

Palavras-chave: Interação Social; Aprendizagem; Educação; Vygotsky.

1 INTRODUÇÃO

O termo ambiente de aprendizagem é regularmente definido como um ambiente social, psicológico ou conceitual, e não como um espaço físico de aprendizagem. Além disso, ambientes de aprendizagem são muitas vezes definidos como compostos de pedagogia, tecnologia e espaço físico, onde o físico é um exemplo de ideais, mas o diálogo entre os diferentes fatores é o que importa (RABELLO, 2015).

Em outras palavras, os espaços são vistos como produzidos em relações heterogêneas, que geram e são geradas pela interação, e em que o material (isto é, espaço físico, tecnologia e currículo) se torna visível nas relações sociais. Além disso, na abordagem relacional, os espaços de aprendizagem não são entendidos como dados ou fixos, mas sim como processos temporais, que oferecem a oportunidade de ver os espaços como uma série contínua de redesenhos sempre em construção (DE SOUZA FILHO, 2008).

Assim, entende-se que as interações sociais que impactam diretamente na aprendizagem, podem ocorrer em lugares diferentes da sala de aula, onde os alunos são capazes de aprenderem em suas interações mútuas. Entende-se que a interação social é fundamental para o bem-estar físico e mental. Um sentimento de proximidade com os outros aumenta a longevidade e fortalece o sistema imunológico, enquanto a falta de conexão social é prejudicial.

Em contextos educacionais, a interação social é especialmente crítica. Embora antes se pensasse que era incidental à aprendizagem e à cognição, é cada vez mais evidente a partir de pesquisas que um sentimento de pertencimento tem um efeito profundo no conhecimento e nas habilidades que os alunos podem aprender, reter e aplicar (RABELLO, 2015).

Quando os alunos têm conexões sociais fracas, o aprendizado é limitado pela redução da função executiva. A função executiva serve como o centro de comando do cérebro que agilmente classifica e aplica o novo aprendizado. Dado o alto valor da conexão social para o sucesso acadêmico e o bem-estar emocional do aluno, vale a pena o investimento de tempo e recursos.

Aqui, vale apresentar o professor russo Lev Vygotsky que foi o primeiro a examinar como as interações sociais influenciam o crescimento cognitivo e aprendizagem. Ele estava convencido de que o aprendizado ocorria por meio de interações

com outras pessoas nas comunidades: colegas, adultos, professores e outros mentores (DE SOUZA FILHO, 2008).

Ele argumentou que as crianças aprendem com as crenças e atitudes modeladas por sua cultura. Fundamentalmente, Vygotsky reconheceu que as configurações sociais e a aprendizagem estavam intimamente ligadas (RABELLO, 2015).

Também é importante notar que a cultura de cada indivíduo é criada por suas forças únicas, linguagem e experiência anterior. Uma das maneiras pelas quais os alunos adquirem conhecimento é quando colaboram com seus colegas ou mentores em atividades que envolvem habilidades de resolução de problemas e tarefas da vida real (RABELLO, 2015).

Nesse sentido, a presente pesquisa buscará responder de que forma os espaços escolares podem ser parte das aprendizagens do aluno a partir de suas interações sociais?

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo geral apresentar o paradigma sócio interacionista de Vygotsky como motor das diversas aprendizagens que ocorrem no ambiente escolar. Assim, os objetivos específicos buscarão detalhar a teoria da interação social de Vygotsky, compreender o papel da socialização e a importância da interação no processo de aprendizagem na educação e por fim, apresentar o ambiente escolar, sua estrutura, ferramentas e indivíduos como espaços próprios para interação social.

Desta maneira, a presente pesquisa é justificada pelo sua potencial contribuição ao contexto acadêmico em que está inserida, podendo enriquecer a temática já presente na literatura sobre o tema em questão. Além disso, a pesquisa também tem um potencial educador ao disponibilizar um conteúdo rico e compreensível, para o leitor sem conhecimento técnico sobre o tema, embora este mesmo conteúdo possa ser considerado conciso e devidamente estruturado.

Para o estudo, foi utilizado o método de revisão bibliográfica a partir da realização de pesquisas bibliográficas na literatura como artigos, livros, periódicos, dissertações, teses e similares. Também foi realizado o modelo de leitura que recebe o nome de leitura seletiva, onde é feita uma leitura profunda para levantamento de informações consistentes para a pesquisa. O registro das informações foi feito utilizando o formato nome e ano da publicação. Por fim, também foi realizada uma leitura analítica, possibilitando a ordenação das informações coletadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 VYGOTSKY E O INTERACIONISMO SOCIAL

A Teoria Interacionista Social é uma explicação do desenvolvimento da linguagem que enfatiza o papel da interação social entre a criança em desenvolvimento e os adultos que entendem de linguagem. É amplamente baseado nas teorias socioculturais do psicólogo russo Lev Vygotsky (RABELLO e PASSOS, 2010).

A abordagem da pesquisa de aquisição de linguagem tem se concentrado em três áreas, a saber, a abordagem cognitiva de Jean Piaget para aquisição de linguagem ou teoria cognitiva do desenvolvimento, a abordagem ou modelo de processamento de informação de Brian MacWhinney e Elizabeth Bates (o modelo competitivo) e a abordagem social interacionista de Lev. abordagem ou modelo de interação social Vygotsky (teoria sociocultural) (NEVES e DAMIANI, 2006).

Embora a pesquisa inicial fosse essencialmente descritiva para descrever o desenvolvimento da linguagem do ponto de vista do desenvolvimento social, mais recentemente os pesquisadores tentaram explicar alguns modos de aquisição em que os fatores de aprendizagem levam à aquisição diferencial através do processo de socialização, sendo a teoria chamada de “abordagem social interacionista” (VEÇOSSO, 2014).

Segundo Vygotsky, a interação social desempenha um papel importante no processo de aprendizagem e propôs a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) onde os aprendizes constroem a nova língua por meio da interação socialmente mediada. A teoria do desenvolvimento social de Vygotsky foi adotada e destacada no mundo ocidental por Jerome Bruner que lançou as bases de um modelo de desenvolvimento da linguagem no contexto da interação adulto-criança (SANT’ANA, RESENDE e RAMOS, 2004).

Sob a abordagem social interacionista, o desenvolvimento da linguagem da criança ocorre dentro da construção da criança de um mundo social, também conhecido como “modelo sócio-cognitivo”. O behaviorismo, por outro lado, enfatiza o papel do condicionamento estímulo-resposta na aquisição da linguagem (VEÇOSSO, 2014).

Sob a Teoria Interacionista Social, o nível mais profundo de representação especifica a intenção comunicativa principalmente e o conteúdo semântico secundariamente. Essa abordagem da teoria da aquisição da linguagem combina

a abordagem “comportamental tradicional” e a abordagem “linguístico-semântica” para a produção da linguagem. Sob a Teoria Interacionista Social, pensa-se que a aquisição da linguagem ocorre de forma diferente do que sob outras teorias predominantes. Ele enfatiza como o ambiente molda a aquisição. Isso é mais relevante no que diz respeito à aquisição de crianças do que à aquisição de adultos (RABELLO e PASSOS, 2010). Restam duas questões em aberto para a Teoria Interacionista Social (NEVES e DAMIANI, 2006):

- Primeiro, como o conhecimento de uma criança muda no curso do desenvolvimento?;
- Segundo, como é – ou como foi – formado o sistema linguístico existente de um adulto?

Os integracionistas sociais descrevem um sistema dinâmico em que normalmente as crianças estimulam seus pais a fornecer a experiência linguística apropriada que as crianças precisam para o avanço da linguagem. Em essência, trata-se de fornecer uma estrutura comunicativa de suporte que permite uma comunicação eficiente apesar de suas primitivas (NEVES e DAMIANI, 2006). Em contraste, a abordagem comportamental postula que as crianças são beneficiárias passivas das técnicas de treinamento de linguagem empregadas por seus pais. Também em contraste, a abordagem linguística postula que as crianças são processadores ativos de linguagem cujos sistemas neurais em maturação guiam o desenvolvimento (SANT’ANA, RESENDE e RAMOS, 2004).

2.2 A SOCIALIZAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO

Quando diz-se sobre aprendizagem em geral, deve ser levado em consideração que se trata de um processo cuja base está na cognição e na interação social. Como Piaget propôs em sua Teoria Cognitivo-Interacionista na década de 90, a aprendizagem depende da interação entre variáveis internas e externas do indivíduo (ORTEGA, 2009). Vygotsky atribui grande importância a essa interação com agentes externos, propondo que o homem necessita de objetos simbólicos, entre os quais se encontram sistemas aritméticos, música, arte e linguagem, para estabelecer uma relação de mediação ou interação com o mundo (MITCHELL e MYLES, 2004).

Por esta razão, o indivíduo deve aprender a usar esses objetos simbólicos e a única maneira de conseguir isso é através do ensino recebido de membros de sua sociedade que já foram ensinados por outros. É assim que o homem interage com o mundo e aprende, por meio de objetos simbólicos nos quais a linguagem se encontra como principal mediação da atividade mental. Deve-se, portanto, adquirir a linguagem e se adaptar a ela para que se possa usá-la de forma eficaz.

Uma vez que a Teoria Sociocultural considera que a linguagem não é apenas um sistema de signos, separado de seu uso como proposto por Saussure (AMADO, 1945), inato conforme estabelecido por Chomsky em sua teoria inata (MITCHELLE e MYLES, 2004), mas é um - processo cognitivo cultural de aquisição e desenvolvimento de um sistema de linguagem por meio da interação social; é possível então dizer que é um objeto simbólico essencial para a vida de todo ser humano em sociedade, para sua interação com o mundo e consigo mesmo; e também pelo seu aprendizado em geral. Além disso, a linguagem é a porta de entrada para a identidade, cultura, religião, ideologia e visão de mundo de um indivíduo (DEUTSCHER, 2010).

Assim, embora língua e sociedade sejam conceitos distintos, são interdependentes, pois não há sociedade sem uma língua utilizada por seus membros para interagirem entre si e, portanto, não há língua sem uma sociedade que possa adquiri-la e utilizá-la. Esse caráter social da linguagem valoriza a Teoria Sociocultural para a aquisição de línguas estrangeiras ou segundas, pois o homem precisa da interação com os outros para se comunicar, aprender, ensinar, criar, entre outras formas de mediação.

Nessa ordem de ideias, essa mediação estabelece que a aprendizagem surge da interação com outros indivíduos que já adquiriram o conhecimento, que se apropriaram dele e que o utilizaram de forma autônoma (LANTOLF e THORNE, 2007). É uma construção de conhecimento realizada pelo indivíduo através de um sistema de andaimes, até atingir um nível de conhecimento mais avançado, que constitui a Zona Proximal de Desenvolvimento apresentado por Vygotsky (1978).

Nesse sentido, ainda que existam atualmente diversas formas de qualquer indivíduo construir sua própria aprendizagem estando sozinho, lendo ou buscando informações na Internet, não é possível dizer que se trata de uma aprendizagem não interativa ou não mediada pois de certa forma ou outro é pedir a ajuda de outros, conhecimentos que outros já expressaram em livros, revistas, documentos da web, vídeos e qualquer outro material informativo. Este escoramento feito por

professores, por pais, por amigos ou por colegas de classe ou de trabalho, com mais conhecimento e experiência, permite que um indivíduo seja motivado a atingir um nível mais avançado de conhecimento ou o que Vygotsky chamaria de Zona Proximal de Desenvolvimento (CASTRO, 2006).

A interação social é, portanto, a base do aprendizado em geral, pois nos permite construir nosso conhecimento, e como linguagem e sociedade são conceitos que trabalham juntos, o aprendizado não escapa de fazer parte desse grupo. Por esta razão, como didáticos na área das línguas estrangeiras ou segundas, é muito importante ter em consideração estes conceitos antigos, mas ainda muito sólidos, e reconhecer a necessidade de incentivar a aprendizagem interativa e a utilização da mediação na sala de aula, para potencializar o processo cooperativo entre os alunos na construção de significados por meio desse andaime figurativo realizado por professores e alunos, e motivar os alunos menos experientes a alcançar sua ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) (RABELLO e PASSOS, 2010).

Assim, a aquisição de conhecimento depende do contexto pedagógico, ou seja, da situação de ensino e aprendizagem e das atividades relacionadas. Muitos construtivistas argumentam que o ato de aprender é uma interpretação de uma experiência, linguagem ou fenômeno compreendido no contexto (CASTRO, 2006).

Os defensores da aprendizagem contextual (Aprendizagem Situada) defendem o uso, em situação de aprendizagem, de tarefas autênticas nos contextos mais realistas possíveis. As dificuldades de implementação prática da aprendizagem em contexto real exigem a consideração de algumas variáveis pedagógicas, como a importância do lugar dado à exploração da informação do ambiente de aprendizagem e a gestão da complexidade (RABELLO e PASSOS, 2010).

2.3 AMBIENTE ESCOLAR: ESPAÇOS PARA A INTERAÇÃO

Na ciência psicológica e pedagógica moderna, há um interesse pelo ambiente educacional da escola como um fenômeno que possui certos parâmetros que afetam o desenvolvimento de seus sujeitos. Para analisar o estado do ambiente educacional das instituições de ensino e os processos que nele ocorrem, é fundamental reconhecer o efeito sistêmico do ambiente, a consciência da relação e interdependência do sujeito e do ambiente, em decorrência do qual o assunto pode mudar (ORTEGA, 2016).

O ambiente educacional da escola é um fenômeno que possui um complexo de certas características psicológicas que afetam a personalidade tanto do aluno quanto do professor. A formação das características individuais psicológicas e pessoais de uma pessoa é influenciada por muitos fatores: o ambiente espacial e objetivo, o ambiente sociocultural, o ambiente social imediato, etc. ampla gama de oportunidades de desenvolvimento (SILVA, ALMEIDA e FERREIRA, 2011).

Atualmente, a natureza da relação entre os sujeitos do processo educacional no ambiente educacional é considerado o principal critério, mas também deve-se levar em consideração que a estrutura do ambiente educacional inclui elementos como o conjunto de tecnologias educacionais aplicadas, atividades extracurriculares, gestão do processo educativo, interação com instituições educacionais e sociais externas, etc. (RABELLO e PASSOS, 2010).

No entanto, a qualidade psicológica do ambiente educacional é determinada principalmente pela natureza da interação dos sujeitos do processo educativo, sobre os quais são identificadas as necessidades, conflitos interpessoais e grupais surgem e são resolvidos (DE MELLO e TEIXEIRA, 2011).

Numerosos estudos ambientais enfatizam repetidamente que o ambiente influencia o desenvolvimento e o comportamento humano. O ser humano age como parte integrante da situação em que se encontra, e o desenvolvimento humano nada mais é do que a formação de uma personalidade – um sujeito ativo e consciente da história humana (SILVA, ALMEIDA e FERREIRA, 2011).

Esse desenvolvimento não é produto da interação de vários fatores externos, mas pelo “autovivimento” do sujeito, envolvido em múltiplas relações com os outros. Uma pessoa não é apenas um objeto de várias influências, mas também um sujeito que, mudando o ambiente externo e mudando sua própria personalidade, regula conscientemente seu comportamento (DA SILVA e DA ROCHA, 2012).

O papel principal na relação de uma pessoa com o mundo é desempenhado por aqueles que são determinados por sua pertença ao sistema social. Uma determinada pessoa faz parte de muitos subsistemas da sociedade e está envolvida em muitos aspectos de seu desenvolvimento, e de diferentes maneiras, e isso determina a variedade de suas qualidades. A posição que uma pessoa ocupa determina a direção do conteúdo e os métodos de sua atividade, bem como o escopo e os métodos de sua comunicação com outras pessoas, o que, por sua vez, afeta o desenvolvimento das características psicológicas de sua personalidade (RABELLO e PASSOS, 2010).

Características inerentes ao ambiente são de alguma forma refletidas nas características psicológicas de certos indivíduos. É importante notar que o ambiente social não apenas molda as características do indivíduo, mas de certa forma também influencia o desenvolvimento dos processos mentais (SANTOS, 2021).

Isso é demonstrado de forma convincente nos estudos de Vygotsky e outros autores. É necessário considerar o organismo em sua constante interação com a estrutura do ambiente em que está contido. E o ambiente desempenha um papel duplo: primeiro, ele atua como uma fonte de informação que permite a uma pessoa prever as possíveis consequências de cursos alternativos de ação; segundo, é o cenário da atividade humana (ORTEGA, 2016).

As consequências desta atividade são em grande parte o resultado não só de intenções, mas também de constrangimentos impostos pela natureza do ambiente. Assim, essa percepção do ambiente é necessária e dialeticamente ligada à ação nesse ambiente. Este é um processo ativo em que a percepção do ambiente determina em grande parte as ações de uma pessoa. Um ambiente diferente estimula ações desiguais em relação à estrutura e função do ambiente. No curso do desenvolvimento individual, as pessoas aprendem a reconhecer diferentes tipos de ambiente e a agir de acordo com sua natureza (DA SILVA e DA ROCHA, 2012).

As normas de comportamento humano que surgiram no processo de desenvolvimento cultural e histórico estão ancoradas na organização espacial do ambiente e, em certa medida, a estruturam. Essas normas influenciam o comportamento e o pensamento de uma pessoa, as posições que uma pessoa assume em determinadas situações em relação ao meio ambiente. Nesse contexto, a estabilidade do comportamento humano em um determinado ambiente é de grande interesse (DE MELLO e TEIXEIRA, 2011).

Embora cada um de “nós” seja dotado de características individuais, a estrutura do ambiente apenas nos obriga a nos comportar de uma determinada maneira e não de outra. A percepção e cognição do ambiente, sua interpretação psicológica são importantes, pois com a ajuda desses processos uma pessoa dá sentido ao mundo ao seu redor, participa de várias formas de vida social e constrói relacionamentos interpessoais. O homem não é um produto passivo do ambiente, ele age e, assim, muda o ambiente, o que, por sua vez, afeta a pessoa. Esta é a base para a interação dinâmica entre os seres humanos e o meio ambiente (RABELLO e PASSOS, 2010).

A qualidade do ambiente educacional local é determinada pela qualidade do conteúdo espacial e técnico desse ambiente, pela qualidade das relações sociais em um determinado ambiente e pela qualidade das conexões entre os componentes espacial-objetivo e social desse ambiente (SILVA, ALMEIDA e FERREIRA, 2011).

Em outras palavras, se for considerado o ambiente educacional do ponto de vista das oportunidades educacionais que ele oferece, então o critério integrador para a qualidade do ambiente educacional em desenvolvimento é a capacidade desse ambiente de dar oportunidade a todas as questões da educação. sistema de processo de oportunidades para um autodesenvolvimento pessoal eficaz (ORTEGA, 2016).

O fundamental aqui é que, de acordo com a teoria da possibilidade de J. Gibson, o sistema de possibilidades representa uma unidade especial das propriedades do ambiente educacional e do próprio sujeito, e é igualmente um fato do ambiente educacional e um fato comportamental de o sujeito (SANTOS, 2021). Está falando da situação de interação da criança com seu ambiente educacional.

Nesse caso, para utilizar as possibilidades do ambiente, a criança apresenta atividade adequada, ou seja, torna-se sujeito real de seu desenvolvimento, sujeito do ambiente educacional, e não permanece como objeto de influência nas condições e fatores do ambiente educacional. A apresentação do ambiente educacional de uma ou outra oportunidade, que permite satisfazer determinada necessidade, “provoca” o sujeito a agir (SILVA, ALMEIDA e FERREIRA, 2011).

O ambiente, o entorno imediato são a condição e a fonte do desenvolvimento da criança. Mas o ambiente e o entorno imediato também podem se tornar uma fonte de privação. A essência da privação está na falta de contato entre as respostas desejadas e os estímulos de reforço (SANTOS, 2021). Uma limitação permanente das possibilidades de autorrealização do aluno leva a uma mudança específica em sua personalidade, que o leva a desenvolver um conjunto de atitudes em torno do mundo e nele viver, a partir da experiência de desunião de conexões e relacionamentos significativos, uma sensação de insegurança. No contexto de mudanças pontuais, a alienação da escola é percebida pelo aluno como um comportamento natural (DE MELLO e TEIXEIRA, 2011).

A alienação tornou-se muito comum no sistema de ensino escolar. Em primeiro lugar, manifesta-se numa atitude negativa ou indiferente em relação à escola, aos seus valores. Os pesquisadores associam a alienação a uma maneira particular de os professores verem os resultados de suas próprias atividades. Os professores

não percebem a alienação porque não se importam com os relacionamentos, eles se concentram no desempenho acadêmico (RABELLO e PASSOS, 2010).

A educação escolar introduz a criança nos valores sociais, transmite o “senso técnico” da cultura de uma forma especialmente organizada. O perigo que existe neste estágio de desenvolvimento é que uma pessoa experimente o desespero devido à sua incapacidade de interagir com o mundo (DA SILVA e DA ROCHA, 2012).

Observa-se que outra pessoa em seu papel social (aluno, professor, diretor) também pode atuar como uma espécie de “instrumento” nesse sentido, ele apresenta à criança os valores sociais da interação, e o processo de desenvolvimento pessoal depende de como e em que condições é realizado (SANTOS, 2021).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que que todo meio onde o aluno está inserido, pode se um meio que influenciará seu aprendizado e sua formação como indivíduo. Observando as teorias apresentados, entende-se que embora o indivíduo não seja um produto do meio, tal apontamento não determinar que este não possa ser influenciado pelo ambiente.

Visto que a interação social reflete no aprendizado, este último não se refere somente ao ensino dentro de sala de aula, mas também ao conhecimento a partir do compartilhamento e interação de pensamentos, ideias e vertentes, o que pode ocorrer dentro da sala de aula ou não.

Além disso, conforme apontado no texto, a sala de aula pode trazer certa alienação aos alunos, podendo este ser por meio de ideias, crenças, pensamentos e opiniões, o que não equivale ao ensino em sua essência, uma vez que obter o conhecimento diverge da alienação e aceitação inquestionável de pensamentos.

Por fim, visto que este artigo não esgota o tema em questão, sugere-se a realização de um novo estudo de caso, onde as ideias aqui apresentadas possam ser refutadas ou reafirmadas. Além disso, sugere-se a aplicação de um estudo de caso, a fim de avaliar o potencial de crianças que possuem constante interação social, frente aquelas que não se sociabilizam.

REFERÊNCIAS

AMADO, Alonso. **Curso de Lingüística General**. Buenos Aires: Losada. 1945

BARBOSA, Cláudia Maria Arôso Mendes. A aprendizagem mediada por TIC: interação e cognição em perspectiva. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 11, 2012.

CASTRO, Ana Luisa Manzini Bittencourt de. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem piaget e vygotsky. **Revista psicopedagogia**, v. 23, n. 70, p. 49-61, 2006.

DA SILVA, Alexandre; DA ROCHA, Karla Marques. ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM: uma abordagem a partir da teoria de Vygotsky. **Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 7 – Nº 15 - Janeiro - Junho 2012 Semestral ISSN: 1809-6220.

DE MELLO, Elisângela de Fátima Fernandes; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias em rede**. In: Anais do Workshop de Informática na Escola. 2011. p. 1362-1365.

DE SOUZA FILHO, Marcilio Lira. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade?. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 265-275, 2008.

DEUTSCHER, Guy. (2010). **Through the Language Glass**. Why the World Looks Different in Other Languages. New York: Metropolitan Books.

LANTOLF, J.; THORNE, S. **Sociocultural theory and second language learning**. In: B. VanPatten y J. Williams (Eds.), Theories in second language acquisition. An introduction (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. (2007).

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories**. London: Hodder Arnold. (2004).

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNlrevista** - Vol. 1, nº 2: (abril 2006) ISSN 1809-4651.

ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro. O lugar das interações sociais na educação infantil: contribuições da sociologia da infância e da psicologia histórico-cultural as pesquisas nesse campo. **Pedagogia em ação**, v. 8, n. 1, 2016.

ORTEGA, Lourdes. **Understanding second language acquisition**. London: Hodder Education. (2009).

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda. Interação e aprendizagem em Sites de Redes Sociais: uma análise a partir das concepções sócio-históricas de Vygotsky e Bakhtin. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, p. 735-760, 2015.

RABELLO, Elaine T.; PASSOS, José Silveira. Vygotsky e o desenvolvimento humano. **Portal Brasileiro de Análise Transacional**, p. 1-10, 2010.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de; RESENDE, Carlos Alexandre de; RAMOS, Luisa Catizane. O interacionismo social e a investigação da brincadeira infantil: uma análise teórico-metodológica. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum**, p. 11-25, 2004.

SANTOS, Ana Carolina. QUE LUGAR É ESSE? O pátio e as suas potencialidades no cotidiano da Educação Infantil. **Práticas em Educação Infantil-TESTE**, v. 2, n. 1, p. 61-72, 2021.

SILVA, Silvia Maria Cintra da; ALMEIDA, Célia Maria de Castro; FERREIRA, Sueli. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em estudo**, v. 16, p. 219-228, 2011.

VEÇOSSO, Cristiano Egger. O interacionismo sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochnov). **Revista Linguagens & Cidadania**, Santa Maria-RS, v. 16, n. 26, p. 1-9, 2014.

VYGOTSKY, L. **Mind in society**: The development of higher psychological processes (Ed. By M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman). Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.008

MODELOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA PRÁXIS DOCENTE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

MAYAM DE ANDRADE BEZERRA

Doutoranda em Educação e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Especialista em Educação, Práticas e Processos Educativos pela Universidade Federal de Campina Grande. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba. Professora do Ensino Fundamental da Prefeitura de João Pessoa-PB. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação - ÁGORA. *E-mail:* mayam.paulino@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8004-901X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4009899158701742>.

MARIA DAS GRAÇAS DE ALMEIDA BAPTISTA

Possui Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPB) e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação - ÁGORA. *E-mail:* mgabaptista2@yahoo.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1084-4269>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6920726647813120>.

RESUMO

Este artigo objetiva refletir acerca de modelos pedagógicos na Educação Infantil a partir das contribuições da Pedagogia histórico-crítica. Fruto de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, em nível de Doutorado. A abordagem do materialismo histórico-dialético orientou essa pesquisa de natureza teórica-conceitual, na qual buscamos apreender a essência do fenômeno investigado em sua existência real e efetiva, ou seja, em sua concretude. Esse método permitiu uma aproximação com o objeto de estudo para desvendar as contradições manifestas no trabalho educativo na Educação Infantil. Os pressupostos teóricos que fundamentam esta investigação foram: Saviani (1996, 2012, 2013), Duarte (2011, 2012), Arce (2012, 2013), Oliveira-Formosinho e Araújo (2018), Lira (2016). Esse estudo revelou que diferentes modelos pedagógicos surgem em âmbito internacional e nacional com o intuito de romper com a pedagogia transmissiva voltada para a educação de crianças pequenas, bem como na tentativa de distanciar de

práticas assistencialistas ou preparatórias. Por outro lado, as bases teóricas e filosóficas que fundamentam alguns dos modelos pedagógicos apresentados podem estar reforçando discursos contraditórios de práticas pedagógicas não críticas, cristalizadas no âmbito da Educação Infantil, e evidenciam concepções que foram apropriadas no contexto ideológico, na qual reproduzem modelos pautados em correntes teóricas vinculadas ao universo neoliberal e pós-moderno (DUARTE, 2011).

Palavras-chave: Educação Infantil; Pedagogia histórico-crítica; Modelos pedagógicos.

1 INTRODUÇÃO

A pesar dos avanços significativos da Educação Infantil em nosso País, em relação à sua inserção nos sistemas de ensino, à conquista do direito da criança à educação em Creches e Pré-escolas bem como à expansão expressiva do atendimento, ainda inúmeros desafios se fazem presentes e dificultam a construção de uma identidade para a Educação Infantil, que realmente possibilite atender as crianças em suas singularidades, respeitando seus direitos, suas culturas, com práticas emancipatórias (Faria, 2005), que criem condições para a socialização do saber e propiciem a redução das desigualdades educacionais desde a mais tenra idade.

Nesse sentido, o que a realidade revela está distante do ideal para a educação de crianças pequenas, revelando contradições em diversas situações do cotidiano nas creches e pré-escolas. Normalmente, dá-se ênfase ora a uma prática transmissiva, seguindo-se rotinas rígidas para o desenvolvimento no campo da leitura e da escrita, ora a uma educação fragmentada, que se utiliza do discurso da ludicidade para promover práticas espontaneístas, que se traduzem em deixar a criança livre para aprender por si própria, e a ações educativas não sistematizadas (Arce, 2012, 2013). Ou seja, reproduz-se uma educação pautada em princípios espontaneístas, na medida em que sequer se consegue desenvolver uma prática orientada pelos ideais construtivistas, nem mesmo em uma dimensão do cuidar-educar (Bezerra, 2019).

Os estudos na área da educação infantil apontam para “o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis e defendem uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente como alguém com direito de viver sua infância” (Oliveira, 2011, p. 119). Ainda persiste, no entanto, essa dicotomia – o cuidar e o educar –, promovendo a predominância de práticas de caráter assistencialista em grande parte do trabalho no âmbito educacional, principalmente em creches. A realidade aponta controvérsias e resistências a essas práticas, chamando a atenção para um discurso que diverge da operacionalização e, muitas vezes, para o fato de que essa indissociabilidade não existe.

Além disso, modelos pedagógicos da Educação Infantil difundidos em contexto nacional e internacional, têm influenciado políticas públicas, formação e práticas docentes. As discussões acerca desses modelos vêm ganhando cada vez mais espaço em âmbito acadêmico e escolar, despertando o interesse de

pesquisadores em diversos países. A aproximação desses modelos pedagógicos às apropriações neoliberais e pós-modernas despertou nosso interesse.

Esses modelos pedagógicos estão baseados em correntes teóricas construtivistas para a educação da infância, constituindo, assim, um modo de pensar, fazer, avaliar a educação e a aprendizagem da criança. Trata-se de uma proposição que instiga a necessidade de repensar a lógica transmissiva e a uniformidade curricular que vêm atingindo a Educação Infantil e romper tal orientação. Por isso, nas últimas décadas, no âmbito da Pedagogia, têm surgido diferentes modelos pedagógicos que vêm influenciando a construção de novas concepções de infância, educação e aprendizagem. Neste trabalho, mencionaremos alguns modelos pedagógicos difundidos em contexto internacional e nacional: *High/Scope*, *Reggio Emília* e a *Pedagogia-em-Participação*.

Na visão de Oliveira-Formosinho e Araújo (2018, p. 17), os modelos pedagógicos são considerados como “gramáticas pedagógicas”, um referencial teórico “para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial praxiológico para pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação”, sendo sustentados por pressupostos teóricos que espelham concepções sobre a pedagogia, a criança, a aprendizagem, o currículo e por um enquadramento sociocultural.

Nesse cenário, no qual diferentes ideários, modelos pedagógicos e abordagens curriculares têm influenciado a educação da infância, estudos revelam que muitos docentes da educação infantil têm absorvido discursos e formulações de uma pedagogia da infância. Exemplos desses discursos e formulações são, por exemplo, pedagogias participativas, construtivismo, construção do conhecimento, aprender a aprender, entre outros. Essas concepções amalgamadas, incoerentes e inconsistentes teoricamente refletem, no entanto, discursos vagos, baseados no senso comum. Trata-se, de “uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada [...] e simplista” (Saviani, 1996, p. 2) acerca das questões relacionadas à formação e prática docentes.

São discursos contraditórios, apreendidos, que reforçam práticas cristalizadas na seara da Educação Infantil e evidenciam concepções apropriadas no contexto ideológico, as quais reproduzem modelos pautados em correntes teóricas vinculadas ao universo neoliberal e pós-moderno, assim como elementos teóricos fragmentados de outras correntes. Na visão de Duarte (2011, p. 9), esse modelo pedagógico “é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a

educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites”.

Essas concepções fortalecem a reprodução de um “modismo educacional”, que está presente nos discursos oficiais, nas formações bem como em teorias vinculadas às noções sobre a educação escolar que endossam o lema “aprender a aprender”, ratificando ideais pedagógicos denominados de neoescolanovismo e neoconstrutivismo (Duarte, 2011, 2012).

Neste sentido, essas perspectivas pedagógicas legitimadas ideologicamente e articuladas à sociedade capitalista contemporânea concorrem para uma educação que pensa a formação do sujeito segundo os novos padrões de exploração do trabalho, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é a apropriação do conhecimento historicamente produzido, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo (Duarte, 2011).

O presente artigo é fruto das discussões que emergem de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação, em nível de Doutorado. O objetivo central é analisar criticamente a reprodução de modelos pedagógicos na Educação Infantil na perspectiva da teoria pedagógica histórico-crítica. Assim, realizamos uma pesquisa teórico-conceitual, cuja finalidade é contribuir para o aprofundamento da discussão e para o debate acerca desta temática.

Para tanto, na introdução contextualizamos o objeto de estudo e alguns conceitos centrais, em seguida, o referencial teórico-metodológico que embasou essa pesquisa. Depois realizamos uma breve descrição de alguns modelos pedagógicos que têm influenciado essa etapa educacional; no quarto tópico, apresentamos os fundamentos teóricos da Pedagogia histórico-crítica; por fim, tecemos breves considerações a respeito do estudo em questão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A produção de conhecimento científico envolve “de maneira implícita ou oculta, uma epistemologia, uma gnosiologia e expressamos uma ontologia” (Gamboa, 2008, p. 50). Assim, ao longo do processo de investigação, construímos uma forma de produzir ciência bem como evidenciamos uma determinada teoria do conhecimento e uma filosofia. Neste sentido, a pesquisa científica, enquanto atividade e trabalho intelectual, busca sucessivas aproximações com a realidade num

processo inacabado e permanente, em movimentos de continuidade e de rupturas no transcurso do tempo histórico.

A presente pesquisa pauta-se no método materialista histórico-dialético, tendo como base os princípios delineados por Karl Marx (2008). Esse método objetiva apreender e reproduzir, no pensamento, o movimento do real (Netto, 2011, p. 22). Para tanto, é necessário capturar a estrutura e dinâmica do objeto investigado. Assim, “por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou”.

Esse processo de apreensão teórica realizado pelo investigador não ocorre de forma imediata, pois é por meio da análise e da abstração do pensamento do pesquisador que é possível superar o nível empírico ao nível concreto real (Martins; Lavoura, 2018). Nesse processo, o pesquisador confronta-se com o fenômeno em sucessivas aproximações.

Nesse processo de confrontação sucessiva, o pesquisador, pretende, “partindo da aparência, alcançar a essência do objeto de estudo, capturar sua lógica interna de funcionamento que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial” (Martins; Lavoura, 2018, p. 226). O ponto de chegada do conhecimento é, pois, o concreto real que surge no pensamento como processo de “síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (Marx, 2008, p. 258).

Analisar um determinado fenômeno nessa perspectiva é captar os traços essenciais, investigando unidades de análise cada vez mais tênues e simples e as determinações constitutivas do objeto. É o pensamento, porém, que irá reproduzir idealmente por meio das categorias teóricas, tendo em vista que “quanto mais se satura um objeto de determinações mais se concretiza. Concreção que é da ordem da realidade, e não do pensamento” (Martins; Lavoura, 2018, p. 228).

Para o materialismo histórico, na apreensão do objeto de estudo é necessário desvelar a relação do fenômeno em sua totalidade, ou seja, os fatos que compõem o fenômeno em análise devem estar situados ou compreendidos como partes de um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação. Neste sentido, Kosik (1976, p. 37) explica que essa análise se constitui, indo da “[...] parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto.” E destaca que “O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da

totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões”.

Para a realização desta investigação teórica, recorreremos aos conceitos centrais da Pedagogia histórico-crítica, a partir das contribuições de Saviani (1996, 2012, 2013), Duarte (2011, 2012, 2016), Arce (2012, 2013) e Martins (2015).

Na seção seguinte, apresentaremos os fundamentos teóricos e pedagógicos dos modelos da Pedagogia-em-Participação, High/Scope e Reggio Emilia.

3 MODELOS PEDAGÓGICOS NA/DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

A discussão acerca da terminologia “modelo” está vinculada a noção de paradigma proposto por Kuhn (1996), e surge com o “viés de estabelecer uma relação por analogia com a realidade”, nessa perspectiva “o modelo é um sistema figurativo que reproduz a realidade de forma mais abstrata, quase esquemática e que serve de referência” (Behar, 2009, p. 21).

No campo educacional o conceito de modelo pedagógico foi utilizado de forma equivocada, ora como sinônimo de paradigma, como teorias de aprendizagem ou ainda como metodologia de ensino, no entanto, os modelos pedagógicos correspondem uma relação de ensino e aprendizagem, fundamentados por teorias de aprendizagem e respaldados por diferentes campos epistemológicos (Behar, 2009).

Portanto, um modelo pedagógico não pode ser reduzido a metodologia, tampouco pode ser comparado a teorias de aprendizagem, mesmo que seja sustentado em uma ou mais teorias. Nos estudos desenvolvidos pelas pesquisadoras Formosinho-Oliveira e Araújo (2018, p.17-18), as autoras apresentam um conceito de modelo pedagógico vinculado as pedagogias participativas e assim esclarecem: “[o] conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por integrar um quadro de princípios e valores, uma deontologia e uma ética, saberes teóricos e investigações para criar a ação cotidiana”. Portanto, “constitui-se num instrumento de apropriação e contextualização de uma gramática pedagógica posta a serviço da aprendizagem das crianças.”

Os modelos pedagógicos são fundamentados por princípios teóricos que refletem concepções sobre a pedagogia, a criança, a aprendizagem, as crenças e os

valores dos educadores. E, ainda pressupõe uma abordagem curricular, uma forma de conceber a formação contínua dos profissionais em seu contexto.

Na perspectiva das pedagogias participativas os modelos pedagógicos podem ser considerados “gramáticas para o pensar, fazer, documentar e avaliar a pedagogia em sala, aos níveis interligados da aprendizagem da criança e do adulto” (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2018, p.24). Sua base teórica é pautada num “referencial praxiológico para pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação” (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2018, p.17). Ou seja, o modelo pedagógico permite concretizar no quotidiano uma práxis.

3.1 PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO

A Pedagogia-em-participação é um modelo pedagógico situado na família das pedagogias participativas, pautada na abordagem socioconstrutivista. Foi criada pelo grupo de pesquisadores da Associação Criança, no final dos anos de 1990, com a finalidade principal de possibilitar o desenvolvimento colaborativo de instituições de educação infantil, enquanto espaços democráticos e englobando a pedagogia da infância, sendo utilizada em várias instituições de educação infantil de Portugal.

Nessa perspectiva, busca-se construir um modelo baseado na práxis de participação e não mais em uma pedagogia transmissiva, desse modo, faz-se necessário desconstruir a cultura pedagógica convencional de transmissão, que promove a passividade, desconsidera a criança enquanto sujeito do ato educativo, submetendo a um ensino padronizado, com metas abstratizantes definidas previamente e avaliações exteriores ao processo educativo. Por isso, é preciso repensar uma pedagogia com a infância, reconhecendo-a enquanto sujeito sócio-histórico-cultural.

As crianças são atores sociais plenos que irão construir conhecimento em um contexto participativo, no entanto, não é uma participação qualquer apenas para se fazer presença, mas sim uma participação que promove “a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico” (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007, p.19). Nessa direção, trabalha-se num contexto de interações orientadas para projetos colaborativos que possibilitem de fato uma práxis participativa.

A práxis da Pedagogia-em-participação tem de ser trabalhada simultaneamente aos vários níveis que a instituem – a visão do mundo (uma

visão progressista, democrática e participativa), o paradigma epistemológico (um paradigma da complexidade), a teoria da educação (uma teoria socioconstrutivista e sociocultural), a pedagogia participativa (nova imagem de criança e de professor, nova concepção de ambiente educativo, método e avaliação) (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2018, p. 24).

No desenvolvimento de uma pedagogia sustentada pelos pilares ressaltados anteriormente, percebe-se com clareza uma intencionalidade educativa expressa em quatro grandes eixos: a) o primeiro eixo está relacionado a questão das identidades (ser e do estar); b) o segundo eixo remete a participação (participar e pertencer); c) o terceiro eixo foca-se na exploração (explorar e comunicar); d) o quarto eixo diz respeito a narração (narrar e do significar). Esses eixos são como âncoras pedagógicas que sustentam o pensar-fazer pedagógico cotidiano, assim visam apoiar o desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais das crianças (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2017).

A pedagogia-em-participação compreende e respeita a identidade da criança, enquanto sujeito singular, que possui interesses, motivações que cria intencionalidade no processo educativo como partícipe; sendo respeitado, incluído e ouvido nas suas reais necessidades e saberes. Por isso, este modelo está alicerçado em bases que possibilitem que a criança possa desenvolver-se na sua capacidade de pensar, explorar, participar, comunicar, expressar e narrar. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2018, p. 26), “[n]a pedagogia-em-participação falamos dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis das crianças que se manifestam desde o nascimento.” Logo, “Como assumimos que cada criança é coconstrutora de sua aprendizagem, propomos uma pedagogia cujo primeiro movimento é o de querer descobrir cada criança para a incluir num cotidiano de descoberta, ação e aprendizagem.”

Para desenvolver a práxis da participação, faz-se necessário uma mediação pedagógica que se desenvolva no âmbito de diferentes dimensões da pedagogia e sua interatividade, uma mediação compreendida como um modo de ser e estar com as crianças, na qual sabe promover espaços de escuta, diálogo, exploração, de estímulo ao desenvolvimento da autonomia da criança.

3.2 ABORDAGEM HIGH/SCOPE

É uma abordagem educativa de base teórica cognitivo-desenvolvimentista na linha Piagetiana. Foi criada na década de 1960 pelo psicólogo americano David Weikart (1931-2003). Reafirma-se construtivista, privilegiando o primado da ação e o papel ativo do sujeito (Lira, 2016).

O que motivou a criação dessa abordagem foram os altos índices de fracasso escolar na época, além do trabalho que esse psicólogo realizava com as crianças com necessidades educativas especiais. A partir de estudos e pesquisa desenvolvido por Weikart e seus colaboradores constataram que o baixo rendimento dos estudantes não estava relacionado às condições sócio culturais, mas sim a necessidade de uma educação pré-escola.

Esse modelo surge no mesmo período dos programas compensatórios, com a finalidade de preparar as crianças em idade pré-escola para terem sucesso na aprendizagem, assim elaboraram um programa planejado por educadores, com uma estrutura menos rígida e que contribuísse para que a criança desenvolvesse uma maturidade intelectual, na qual precisaria na escola no futuro.

Influenciados pelas bases teóricas da perspectiva ativa de John Dewey do “aprender fazendo”, além de subsídios da teoria cognitivista de Piaget sobre o desenvolvimento infantil, Weikart e seus colaboradores construíram critérios básicos para o desenvolvimento de um currículo efetivo para a pré-escola, pautado no processo planejar-fazer-rever (Lira, 2016).

A filosofia da abordagem High/Scope tem como núcleos centrais a aprendizagem pela ação e a iniciativa da criança, desse modo sua concepção de currículo “contempla todo o espaço educativo, envolvido pelo aspecto físicos e humanos, de modo que ofereça boas oportunidades de aprendizagem para as crianças pequenas” (Lira, 2016, p. 30). Embasados por uma teoria construtivista que concebe o processo de aprendizagem construído a partir das interações entre as crianças e o meio físico e humano.

A prática educativa pautada nesse modelo deve ocorrer pela ação da criança, enquanto protagonista do processo e o educador tem o papel de mediador, na qual irá organizar e propor as experiências significativas, auxiliando a criança em sua aprendizagem, tendo em vista que

[...] a pedra angular da abordagem High/Scope para a educação pré-escolar é a crença de que a aprendizagem pela ação é fundamental ao

completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento (Hohmann, 1997, p. 19).

O currículo High/Scope tem como prioridade a “criação de condições que sustentem o desenvolvimento da autonomia da criança” (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2018, p. 44), sendo uma das grandes influências Piagetiana, desse modo esse eixo percorre toda a estrutura curricular. Para tanto, o currículo deve está fundamentado em cinco princípios orientadores para a educação de crianças: a) aprendizagem ativa; b) interação adulto-criança calorosa e apoiante; c) ambiente físico centrado na criança; d) planos e rotinas; e) observação diária da criança (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2018, p. 44).

Estes princípios mantém a roda da aprendizagem em movimento, na qual o eixo central é a aprendizagem ativa, intrinsecamente associados a iniciativa infantil e aos indicadores-chave do desenvolvimento, favorecendo as experiências de aprendizagem significativas. Por isso, a relevância do ambiente físico centrado na criança, materiais educativos destinado ao desenvolvimento das habilidades sensório motora, planos, rotinas e avaliação sistemática.

A criança constrói sua aprendizagem através da ação sobre objetos e a interação com as pessoas, vivenciando experiências na construção de conhecimentos significativos, portanto, “a experiência direta e imediata de objetos pessoas, ideias e acontecimentos pelas crianças é reconhecida enquanto condição necessária para a reestruturação cognitiva e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2018, p. 45).

3.3 ABORDAGEM REGGIO EMÍLIA

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a educação das crianças de zero a três anos surge na década de 1970 e emerge do projeto educativo e comunitário para a educação pré-escola, que se iniciou na primavera de 1945, e foi coordenado por Loris Malaguzzi ao longo de várias décadas (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2018).

As bases que dão suporte à “Pedagogia da Infância” têm influências da abordagem educacional das escolas Reggio Emilia, que fica localizada na cidade italiana de mesmo nome, com cerca de 169.223 habitantes, ao nordeste do País,

entre Parma e Bologna. As escolas Reggio Emilia têm sua origem após a segunda guerra mundial, quando as pessoas de uma pequena comunidade denominada de Villa Cella, resolveram construir uma escola para as suas crianças.

Loris Malaguzzi, Pedagogo e Psicólogo Italiano, foi um dos principais idealizadores e fundador. Além de diretor, por muitos anos do Sistema Educacional Reggio Emilia, ele fazia parte do grupo que trabalhou na construção das escolas após guerra e permaneceu durante sete anos ensinando em uma dessas instituições. Após estudar Psicologia no Centro Nacional de Pesquisa (CNP), em Roma, retornou à Reggio Emilia onde deu início a um centro de saúde mental para crianças com dificuldades na escola, com fundos oferecidos pela cidade. No ano de 1963, foram construídas as primeiras pré-escolas municipais. Atualmente, essas escolas fazem parte de um sistema municipal de educação para a primeira infância, que ao longo das décadas tem sido reconhecido internacionalmente com referência na educação para as crianças pequenas (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

Essa abordagem reúne várias ideias contrárias aos preceitos tradicionais de educação e ao caráter escolar da educação das crianças menores de 6 anos. Isso tem seduzido educadores norte-americanos devido à concepção de educação e aprendizagem, ao seu modo de organização e gerenciamento escolar, bem como em relação às influências filosóficas e pedagógicas advindas de teóricos progressistas originárias nos Estados Unidos.

As influências filosóficas e educacionais dessa abordagem foram divididas em duas fases: a primeira tem início na década de 1960 com os teóricos Dewey, Wallon, Claparède, Montessori, Decroly, Vigotski, Piaget e Freinet; e, a segunda, entre as décadas de 1970 e 1980, em que sofre a influência de autores como: Gardner, Moscovici, Maturana, Bruner, entre outros.

A “experiência de Reggio Emilia”, como se autodenominam, é constituída de um “conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenhos de ambientes” (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 23). Nessa perspectiva, todo o trabalho desenvolvido é voltado para possibilitar o desenvolvimento intelectual das crianças através da sistematização da representação simbólica; as crianças vão sendo incentivadas na exploração do ambiente e na expressão de “si mesmas e de todas as suas ‘linguagens’ naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatização e música” (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 23).

Para Malaguzzi (2016), a criança é protagonista de seu processo de conhecimento e deve ser ouvida e respeitada como sujeito produtor de cultura, suas inúmeras formas de pensar, de se exprimir, de entender e de se relacionar, suas “cem linguagens”. Ainda a esse respeito, o autor reforça que “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (Malaguzzi, 2016, p. 59). E os professores devem “aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas” (Malaguzzi, 2016, p. 78). Ao entenderem essa perspectiva, os professores irão aprender a escutar a criança, de modo a construir uma “Pedagogia da Escuta”, cujo objetivo é compartilhar saberes e contribuir para que a criança possa descobrir o potencial do ato de escuta, com isso dar vazão à sua criatividade e a expressão do seu pensamento.

Nas escolas Reggio Emilia, o currículo é construído a partir do trabalho em projetos, cujo tempo varia muito de acordo com o que foi idealizado e o envolvimento do grupo. O trabalho com projetos possibilita as crianças tomarem suas decisões e realizarem suas próprias escolhas, normalmente em colaboração com seus colegas, visando a construção de um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. O currículo é considerado emergente e possui objetivos pautados nos pressupostos dessa abordagem. A esse respeito, Rinaldi (2016, p. 113) esclarece que

[...] os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam objetivos específicos para cada projeto ou cada atividade de antemão. Em vez disso, formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores [...] formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto.

Para apoiar a aprendizagem por meio de um enfoque altamente cooperativo de solução de problemas, a organização do trabalho pedagógico é pensado de forma que possibilite uma perfeita “integração do projeto de educação com o plano para a organização do trabalho e do contexto arquitetônico e funcional, de modo a permitir o movimento, a interdependência e a interação máximos” (Gandini, 2016, p. 146). Portanto, nesta perspectiva, o ensino passa a vir em segundo plano e a aprendizagem se torna o processo fundamental e mobilizador e, segundo Gandini (2016, p. 137),

[...] a criança aprende não sendo ensinada, mas interagindo com o ambiente, com outras crianças e com os adultos, procurando resolver as situações-problemas que lhe são apresentadas, construindo de forma autônoma e gradativa seus próprios conhecimentos a respeito do mundo que a cerca, o que a levaria a adquirir a capacidade de aprender a aprender.

Nessa perspectiva, baseada no modelo de professor pesquisador e reflexivo, o professor constrói seu conhecimento na prática, por meio da observação, da pesquisa, da escuta e do olhar atento ao conhecimento construído pela criança e sua interação. Desse modo, ele está sempre aprendendo e reaprendendo com as crianças. Para Malaguzzi (2016), os professores são fundamentais nesse processo de aprendizagem das crianças, tendo em vista que eles articulam e possuem o fio que constroem e constituem os entrelaçamentos, como pesquisadores da prática e promotores das conexões, da rede de relacionamentos, para transformá-los em experiências significativas de interação e comunicação.

Na próxima seção discorreremos a respeito da teoria de base desse estudo, a Pedagogia histórico-crítica, apresentando alguns conceitos centrais dessa teoria pedagógica.

4 INTRODUÇÃO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia histórico-crítica vem se consolidando no Brasil há algum tempo e busca a socialização e apropriação do saber elaborado pela classe trabalhadora, de forma a promover sua emancipação bem como a transformação da sociedade. Seus pressupostos epistemológicos estão alicerçados no materialismo histórico-dialético, sendo construídos coletivamente por um grupo de estudiosos colaboradores, que tem como precursor o professor Dermeval Saviani.

Contrapondo-se ao ideário pós-modernista e superando a visão da dialética idealista em Hegel, é uma teoria pedagógica que questiona as pedagogias ditas burguesas, por conseguinte, as teorias não críticas da educação. Essa perspectiva concebe que a produção de conhecimento parte de um movimento que “vai do empírico ao concreto mediado pelo abstrato, ou seja, o movimento parte do objeto tal como se apresenta à contemplação imediata, desprovido de sentido e sobre o qual se tem uma visão sincrética e desorganizada, e chega ao objeto pensado, sintético” (Machado, 2017, p. 144).

A Pedagogia histórico-crítica está situada no quadro das tendências críticas da educação brasileira, tendo seu surgimento nos anos de 1980, num contexto de efervescência cultural, político e educacional vivenciado em nosso país, e devido à crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar “alimentada pelo que chamei de teorias crítico-reprodutivistas, evoluindo-se para a busca de alternativas à orientação oficial, o que colocava a necessidade de se elaborar uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista” (Saviani, 2012a, p. 6).

Sua ação pedagógica está fundamentada na práxis, ou seja, numa “práxis revolucionária, que se choca frontalmente com as tendências ditas ‘pós-modernas’, tornando-se um importante instrumental na superação da unilateralidade humana” (Batista; Lima, 2012, p. 1). É justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis, além de ser considerada uma corrente para uma nova hegemonia, na qual se defende “um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora” (Batista; Lima, 2012, p. 2).

É nessa vertente, portanto, que a Pedagogia histórico-crítica está alicerçada, numa práxis transformadora, que possibilite a emancipação dos sujeitos, com base em uma formação omnilateral, o que só será possível com apropriação do saber objetivo produzido historicamente pela classe trabalhadora.

A Pedagogia histórico-crítica se contrapõe às pedagogias liberais burguesas, no tocante à concepção de homem, educação e processo de ensino-aprendizagem. Está articulada com os interesses populares, que defende a apropriação do saber historicamente produzido e as condições reais para que a classe popular tenha acesso ao conhecimento, subsidiando-a na luta social para libertar-se das condições de exploração.

Neste sentido, compreende o conhecimento sob uma ótica diferente, primeiramente porque está embasada em princípios filosóficos e epistemológicos de natureza dialética, além de estar vinculada a uma luta travada pelas correntes críticas em defesa das condições concretas para “apropriação do saber historicamente produzido” pelas classes populares (Saviani, 2012, 2013).

Nessa perspectiva, o conhecimento é construído a partir da base material, tendo sua origem na prática social do ser humano, resultado de uma relação dialética que modifica ambos nesse processo; a existência humana produz conhecimento, resultado do trabalho no processo histórico de transformação do meio

(Gasparin, 2012). Fundamentado no método dialético, Corazza (1991 *apud* Gasparin, 2012, p.4-5) explica que a aquisição do conhecimento é compreendida enquanto um

[...] movimento que parte da síntese (sensorial concreto, o empírico, o concreto percebido), passando pela análise (abstração, separação dos elementos particulares de um todo, identificação dos elementos essenciais, das causas e contradições fundamentais) e chegando à síntese (o concreto pensado, um novo concreto mais elaborado, uma prática transformadora).

Desse modo, o ponto de partida no processo de aquisição do conhecimento é a prática social, ou seja, uma prática social global, da qual os sujeitos fazem parte, até porque o conhecimento está presente na realidade, é parte constitutiva dela. A teoria, por sua vez, está em função do conhecimento científico dessa prática social, fundamento para ações transformadoras, logo teoriza-se sobre a prática, desvelando sua essência. Conforme Gasparin (2012, p. 7), ao teorizar, o sujeito “pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la. Em consequência, sua prática também não seria a mesma. Seu pensar e agir podem passar a ter uma perspectiva transformadora da realidade”.

Nesse movimento, o sujeito aprendiz reconhecerá a historicidade dos processos sociais e, conseqüentemente, dos conteúdos e estabelecerá relações dos conhecimentos com a prática social global, num processo que vai do empírico ao teórico-científico. Como consequência, temos o retorno à prática na busca por transformação.

O conhecimento sistematizado, adquirido ao longo do processo de educação escolar, não é algo construído mecanicamente; é, sim, algo que transforma os sujeitos e produz mudanças, possibilitando ao educando uma compreensão mais elaborada do mundo, superando o conhecimento baseado no senso comum (Duarte, 2016). A respeito do senso comum e sua transição para a consciência filosófica, Saviani (1996, p.10) esclarece que

[...] significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. [...] O senso comum é, pois, contraditório, dado que se constitui, num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica.

Além do exposto, um importante momento do processo de formação humana está relacionado à aquisição de conhecimentos na educação escolar; no entanto, tal aquisição não é um fim em si mesmo. Por isso, Duarte (2016) defende um conhecimento que possibilite a objetivação humana, de forma a alcançar sua plena emancipação a partir de conhecimentos que possam produzir o desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo.

Nessa vertente, contrapõem-se à valorização do conhecimento espontâneo e à visão, premissas que enfatizam a preparação dos indivíduos para a vida, concepções defendidas pelas teorias não críticas. Diante disso, "o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo" (Saviani, 2013, p. 7).

A Pedagogia histórico-crítica e, nesta, a psicologia histórico-cultural evidenciam o aspecto afirmativo do ato de ensinar, considerando-o parte integrante do trabalho educativo. Ambas as teorias embasadas no materialismo histórico-dialético enfatizam que a formação intencional e direta possibilita o desenvolvimento do psiquismo e da omnilateralidade humana. Nessa perspectiva, Arce (2013, p. 35) defende a necessidade de assegurar o direito da criança a um "trabalho intencional que leve a esse desenvolver, a esse reproduzir, a esse apropriar-se do humano", além do que

[...] o trabalho pedagógico é sempre um ato intencional, que envolve a transmissão de conhecimentos. A criança, dessa forma, é compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social e não de processos psicogenéticos, não sendo dada no ato do nascimento biológico. Apropriar-se da cultura acumulada pela humanidade é um passo fundamental para a criança tornar-se humana, para o seu nascimento como ser social, como ser humano (Arce, 2013, p.31).

Contribuindo com esse argumento, Davidov (1988) ressalta que as formas universais de desenvolvimento psíquico humano são a educação e o ensino (apropriação). Desde o início da formação da criança, o desenvolvimento do psiquismo infantil é mediatizado por sua educação e ensino, através das condições construídas pelo adulto e pela própria criança bem como pela experiência social acumulada pela humanidade e transmitida de geração a geração. É neste sentido que o processo de ensino da educação escolar é considerado o principal motor para o desenvolvimento infantil, pois, a partir do momento em que ingressa na escola, a criança

“começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito” (Davidov, 1988, p. 158).

A defesa da Pedagogia histórico-crítica em relação ao ensino e à apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos fundamentam-se no argumento de que “[...] o ser humano(sic) para formar-se enquanto sujeito transformador da realidade social da qual ele é parte, precisa relacionar-se com essa realidade pela mediação da apropriação do conhecimento produzido” (Oliveira, 1996, p. 63). Considera-se aqui que a compreensão da realidade de forma crítica não ocorre, portanto, subitamente, é um processo do desenvolvimento humano.

A educação escolar na Pedagogia histórico-crítica é valorizada de modo que possibilite ao educando compreender e participar da sociedade de forma crítica, superando a visão de senso comum (Marsiglia, 2012). Nessa perspectiva, a apropriação do conhecimento sistematizado pelo aluno é um ato intencional, uma vez que se concebe a educação como um processo de formação humana, em que o ato educativo promove a emancipação do sujeito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos referentes a educação da infância, assim como os conceitos atribuídos a esta categoria começaram a ganhar força em meados do século XIX. A expansão dos estudos referentes a infância também contribuiu para que, aos poucos, os cuidados com essa faixa etária fossem tornando-se um aspecto fundamental para as sociedades modernas, que passaram a integrar em suas políticas sociais uma atenção especial para elas. As instituições educativas destinadas às crianças pequenas que se instauraram no século XIX pautavam-se em princípios higienistas, protecionistas e assistencialistas.

Embora já estejamos no século XXI, ainda presenciamos uma Educação Infantil que luta incansavelmente pela constituição de uma identidade própria, que respeite o sujeito criança em suas singularidades e rompa definitivamente com a dicotomia instaurada entre cuidar/educar. Tendo em vista que a Educação Infantil é um segmento educacional fortemente marcado pelo viés assistencialista, tem refletido políticas e práticas que privilegiam ora uma educação antecipatória/preparatória para o Ensino Fundamental, ora uma educação pautada em princípios espontaneístas.

Muitas vezes essa educação pautada em princípios espontaneísta ocorre devido a uma tentativa de afastar, definitivamente, o ranço do assistencialismo ou da escolarização precoce, ou mesmo os modelos escolares instrucionais, assim como a mera preparação mecânica das crianças para o Ensino Fundamental. Tais práticas terminam, contudo, fortalecendo concepções que reproduzem um “modismo educacional” e revelam tendências presentes nas instituições voltadas à educação dos pequenos, evidenciando a dicotomia entre Educação Infantil e educação escolar.

Nesse cenário, muitos modelos pedagógicos na Educação Infantil surgem em âmbito internacional, com o intuito de romper com a pedagogia transmissiva e distanciar-se de práticas assistencialistas ou preparatórias. As bases teóricas e filosóficas que fundamentam alguns dos modelos pedagógicos aqui apresentados podem, entretanto, estar reforçando discursos contraditórios de práticas cristalizadas, ao evidenciar concepções que reproduzem modelos pautados em correntes teóricas vinculadas ao universo neoliberal e pós-moderno (DUARTE, 2011). Desse modo, Arce (2013) alerta: o que aparenta ser valorização da criança e da sua infância pode vir a ser um instrumento ideológico de desvalorização da educação infantil e de alienação do indivíduo já em suas primeiras incursões no universo escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sara Barros. A abordagem HighScope para a educação e cuidados em creche. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros (org.). **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2018.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas-SP: Alínea, 2012.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas-SP: Alínea, 2013.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A Pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (org.). **Pedagogia**

histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

BEHAR, Patricia Alejandra (org.). **Modelos pedagógicos em Educação a distância.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEZERRA, Mayam de Andrade. **Ideários pedagógicos na Educação Infantil:** concepção docente em CREIs de João Pessoa-PB. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:** investigación psicológica teórica y experimental. Moscou, RU: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.v.1.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade,** Campinas-SP, v. 26, n. 92, p.1013-1038. Especial. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2008.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de desenvolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016. v.1. p. 137-150.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David. **Educar a Criança**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

LIRA, Thainy Kléia da Silva. **A abordagem educativa High/Scope na prática de Estágio Supervisionado em Educação Infantil**: contribuições para as crianças e os estudantes. 2016. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2016.

MACHADO, Robson. **Pedagogia Libertadora e Pedagogia histórico-crítica**: um estudo crítico de pedagogias contra-hegemônicas brasileiras. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, 2017.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: A experiência de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016. v.1.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. Tradução Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. O tema da diversidade na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo

Leme (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. p. 109-146.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-223.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Betty. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezatto (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: a documentação pedagógica no âmbito da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em aberto**, Brasília, v.30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros (org.). **Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2018.

RINALDI, Carolina. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**:

a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016. v.1. p. 107-116.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e lutas de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.009

O CORPO QUE BRINCA: UM DIÁLOGO SOBRE A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DÉBORA CRISTINA VASCONCELOS AGUIAR

Psicóloga, Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), debora.aguiar@uece.br;

LAÍS HELENA MARQUES GARCIA

Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora temporária do Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação de Crateús (FAEC) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), laisinha.helena@hotmail.com.

RESUMO

A presente discussão tem como objetivo refletir sobre o papel da psicomotricidade para o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas e bem pequenas atendidas na Educação Infantil – EI. Este estudo apresenta metodologia qualitativa, tendo sido inicialmente realizada uma revisão de literatura a partir das contribuições de trabalhos de Piaget, Vygotsky e Wallon e de seus comentadores, além de uma pesquisa com documentos que regulamentam a atuação docente na EI: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009); e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Com este intuito, foram apresentados conceitos fundamentais de cada teoria a partir de sua base epistemológica, bem como orientações normativas sobre atuação docente na EI, ressaltando a brincadeira como um direito fundamental infantil que deve ser respeitado e assegurado nos espaços de EI a fim de romper com práticas seculares que perspectivam os sujeitos da infância como seres cindidos; censuram o movimento e o seu potencial expressivo. Considera-se, portanto, que a psicomotricidade, enquanto dimensão constituinte da pessoa como ser completo, desempenha um importante papel para o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos da infância, devendo a atividade psicomotora estar integrada às propostas e práticas pedagógicas das instituições de EI, promovendo, assim, seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Psicomotricidade, Educação Infantil, Piaget, Vygotsky, Wallon.

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em uma reflexão sobre o papel da psicomotricidade para a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas e bem pequenas¹ (BRASIL, 2009b) atendidas em instituições de Educação Infantil – EI, com base nos postulados de três teóricos da Psicologia: Piaget (1999), Vygotsky (2007) e Wallon (1981) e dos documentos orientadores dessa etapa da Educação.

A discussão sobre a importância do corpo para a prática pedagógica não é recente. Desde a Grécia antiga, Platão já instruíra que trabalhar o corpo era uma forma de educar o espírito, compreendendo aqui corpo e alma de forma dissociadas. Aristóteles também contribuiu para esta discussão ao entender que o corpo seria matéria moldada pela alma e, por isso, recomendava a realização da ginástica a fim de desenvolver o espírito (FALCÃO; BARRETO, 2009).

A partir das contribuições dos filósofos gregos foi possível incorporar a atividade física em espaços educativos. Contudo, a cisão que marca a compreensão da relação entre corpo e mente desde Platão, reafirmada pelos postulados cartesianos, relegou à corporalidade e ao movimento uma dimensão inferior na prática pedagógica, sendo esses muitas vezes negligenciados ou mesmo censurados no cotidiano da escola.

Em oposição a isso, observou-se no século XX o surgimento de uma nova compreensão sobre a relação entre corpo e mente, entendendo esses elementos não mais de forma segmentada, mas sim de forma integrada e indissociável, conforme apontam autores clássicos da Psicologia como Piaget, Vygotsky e Wallon.

Esse novo olhar sobre o corpo – compreendendo-o não apenas como mero receptáculo da mente, mas como parte fundamental de uma totalidade que constitui a existência humana, estando intrinsecamente relacionado com as dimensões cognitiva e afetiva – tem levado ao questionamento e a oposição a práticas pedagógicas que negam ou ignoram a dimensão corporal, bem como à proposição de práticas fincadas nessa compreensão global do ser humano, sobretudo na área da EI. Embora esta discussão não seja tão recente, ainda se mostra de grande

1 Essas definições dos sujeitos da infância estão descritas de acordo com o documento oficial “Práticas cotidianas na Educação Infantil- bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, (BRASIL, 2009b), os “bebês” são os sujeitos de “0 a 18 meses” as “crianças bem pequenas” são as crianças que tem “entre 19 meses e 3 anos e 11 meses” e as “crianças pequenas são as que tem “entre 4 anos e 6 anos e 11 meses”.

relevância para a EI em vista da permanência de práticas que negam ou imobilizam os corpos infantis, seja devido ao enraizamento da compreensão cindida do ser humano presente na Educação, ou das metas de alfabetização propostas pelos indicadores educacionais.

Em consonância com Sacchi e Metzger (2019, p. 98):

[...] ainda não se encontra superada a necessidade de estudar corpo/corporeidade/movimento/ludicidade na infância. A “imobilização” dos corpos de adultos e crianças na educação infantil ainda aparece em dados de pesquisas, por vezes, sob a rasa desculpa de que os professores e as crianças só brincam se tiverem tempo, porque estão muito ocupados com a alfabetização, entre outros interesses oriundos de déficits formativos e/ou políticas educacionais pouco focadas nessa questão.

Em virtude disso, ainda precisamos falar sobre o lugar do corpo, sobretudo dos bebês e das crianças nas práticas desenvolvidas em creches e pré-escolas, da necessidade de movimentos para esse público da primeira infância como forma de aprendizagem e do que realmente é objetivo da EI.

A EI é a primeira oportunidade coletiva e educativa que os bebês e as crianças têm acesso. Essa etapa educacional tem como finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, Lei nº 9394, 1996, art. 29).

Os bebês e as crianças pequenas e as bem pequenas, segundo Garcia, Pinazza e Barbosa (2020, p. 18, grifo nosso):

[...] têm muito a entender a respeito deste mundo, muito a admirar, descobrir e são incansáveis, desde que tenham possibilidades de participar, interagir e experimentar tudo que está em seu entorno, porque se caiu, levanta; se sujou, limpa; se derrubou, pega e assim vão caminhando. **Sem se deixar aprisionar, escapam, como a imagem do bebê que é pego ao colo e vai se esfregando até que o outro ceda e o deixe ir ao chão.**

Desde a mais terna idade, os sujeitos da infância já mostram para os adultos que deles cuidam e educam uma de suas necessidades: espaços para explorarem através de seus corpos os seus movimentos. Por isso, é tão relevante valorizar a

dimensão corpórea dos bebês e das crianças e suas necessidades de movimentos ainda nos seus primeiros anos de vida.

Portanto, este texto pretende somar aos demais que já existem sobre o tema e apontar contribuições a partir dos três grandes teóricos sobre o tema da psicomotricidade no campo da Educação.

Tal compreensão influencia a EI nos dias de hoje e o corpo passa a ser entendido, pelo menos a nível de documentação, orientações formais (BRASIL, 2009a; 2018) e autores da área (ARAUJO; OLIVEIRA, 2019), como uma linguagem e essa é indissociável das outras que fazem parte do bebê e da criança.

Destarte, o objetivo geral deste trabalho é refletir sobre o papel da psicomotricidade para a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas e bem pequenas² (BRASIL, 2009b) atendidas em instituições de EI.

Este estudo apresenta metodologia qualitativa, configurando-se como uma pesquisa bibliográfica e documental. Com este intuito, foram apresentados conceitos fundamentais de cada teoria a partir de sua base epistemológica, bem como orientações normativas sobre atuação docente na EI, ressaltando a brincadeira como um direito fundamental infantil que deve ser respeitado e assegurado nos espaços de EI a fim de romper com práticas seculares que perspectivam os sujeitos da infância como seres cindidos; censuram o movimento e o seu potencial expressivo.

Considera-se, portanto, que a psicomotricidade, enquanto dimensão constituinte da pessoa como ser completo, desempenha um importante papel para o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos da infância, devendo a atividade psicomotora estar integrada às propostas e práticas pedagógicas das instituições de EI, promovendo, assim, seu desenvolvimento integral.

2 Essas definições dos sujeitos da infância estão descritas de acordo com o documento oficial "Práticas cotidianas na Educação Infantil- bases para a reflexão sobre as orientações curriculares", (BRASIL, 2009), os "bebês" são os sujeitos de "0 a 18 meses" as "crianças bem pequenas" são as crianças que tem "entre 19 meses e 3 anos e 11 meses" e as "crianças pequenas são as que tem "entre 4 anos e 6 anos e 11 meses".

METODOLOGIA

Em relação à metodologia, este trabalho possui abordagem qualitativa, a qual possibilita a compreensão do significado e da intencionalidade das estruturas sociais (MINAYO, 2008).

Nessa perspectiva, foi realizada uma revisão narrativa de literatura, a qual será apresentada na seção a seguir, por meio da seleção de obras de Piaget (1999), Vygotsky (2007) e Wallon (1981) que versam sobre a temática, bem como de seus comentadores (RAPPAPORT, 1981; OLIVEIRA, 1991; MOLON, 2015; GALVÃO, 1995) com vistas a aprofundar a discussão.

Também foram revisados documentos normativos sobre a Educação Infantil, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a); e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

AS CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS NA EI

Os autores selecionados para esta discussão são expoentes das chamadas teorias psicogenéticas na Psicologia, que por sua vez tratam da gênese de processos psicológicos, bem como dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

O epistemólogo suíço Jean William Fritz Piaget (1896-1980) contribuiu bastante para o campo da Psicologia ao formular sua epistemologia genética, na qual estabelece os estágios do desenvolvimento cognitivo, sendo eles: o estágio sensório-motor, que corresponderia aproximadamente dos 0 aos 24 meses de vida da criança; o estágio pré-operatório, abrangendo dos 2 aos 6 anos; o estágio operatório concreto, que corresponderia dos 7 aos 11 anos; e o estágio operatório formal, que seria dos 12 anos em diante.

O primeiro estágio piagetiano é denominado de sensório-motor, pois, segundo o teórico, a compreensão do mundo pelo bebê se daria principalmente pela via perceptiva e pela via motora. Nessa compreensão, o movimento e a percepção adquirem um papel central no desenvolvimento infantil, pois, ao explorar o mundo físico, mediante o movimento, o bebê estabelece relações de causalidade entre os fenômenos (correntemente mediadas por outros sujeitos). A partir dessa interação

com os objetos e as pessoas, e dos processos cognitivos utilizados em sua tentativa de apreender e compreender o mundo, o bebê desenvolve a capacidade de representação por meio da linguagem e do pensamento, entrando assim no estágio pré-operatório (PIAGET, 1999).

Além disso, para Piaget, a inteligência não é hereditária, mas é construída na história de vida do sujeito conforme ele interage com o mundo. Logo nos primeiros meses de vida da criança, sua relação com o mundo já ocorre de forma racional, haja vista que a inteligência precede a fala, constituindo-se em uma inteligência pré-verbal ou inteligência prática. Ao passo que a criança se adapta ao ambiente, assimilando e acomodando³ as informações obtidas, ela desenvolve sua inteligência verbal, podendo com ela expandir sua compreensão do mundo (RAPPAPORT, 1981).

Mesmo com o início do estágio pré-operatório⁴, quando o movimento não é mais a única forma de comunicação da criança, ele ainda se constitui um elemento importante para a sua aprendizagem, visto que, segundo Piaget (apud RAPPAPORT, 1981), a criança aprende a partir de sua interação com o mundo. Essa interação não consiste em uma observação passiva, mas em uma ação bidirecional, em que a criança se relaciona com o outro em sua inteireza, sendo o movimento e a percepção elementos indissociáveis desse processo.

Enfocando a dimensão simbólica da aprendizagem e o meio sociocultural como elemento central para a construção do psiquismo da criança, importa destacar as contribuições do psicólogo soviético Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934),

3 O desenvolvimento e a aprendizagem infantil ocorrem mediante uma ação contínua da criança em busca de compreender um mundo, representada por quatro processos: adaptação, assimilação, acomodação e equilíbrio. A adaptação consiste na necessidade do sujeito de compreender o mundo e o que lhe é desconhecido, haja vista que ele entra em desequilíbrio ao se deparar com situações e objetos novos. A assimilação trata da ação do sujeito de compreender o que lhe é novo, abstraindo suas características e comparando-as com os seus conhecimentos prévios, de modo a torná-lo inteligível. A acomodação consiste na incorporação de novas características obtidas em sua percepção e apreensão do novo, aos conceitos que já possuía, ampliando, assim, a sua compreensão do mundo. Já a equilíbrio trata do estado temporário em que entra o sujeito quando consegue compreender e se relacionar com o que lhe era novo ou desconhecido, adaptando-se a ele (RAPPAPORT, 1981).

4 Optamos por aprofundar apenas os dois primeiros estágios piagetianos e os três primeiros estágios wallonianos, a seguir, em vista de sua correspondência à faixa etária atendida pela Educação Infantil.

com sua psicologia histórico-cultural, que tem como base epistemológica o materialismo histórico-dialético.

Diferentemente de Piaget, Vygotsky (2007) não construiu estágios do desenvolvimento, mas discutiu sobre a gênese dos processos cognitivos como estando vinculada às condições materiais de existência. Nessa perspectiva, os processos psicológicos superiores⁵, que são eminentemente humanos, são constituídos a partir da interação que o sujeito estabelece com o mundo e com os outros, que medeiam sua compreensão sobre a realidade. Essa mediação pode ocorrer tanto por meio de instrumentos, ao interagir com o mundo, ou por meio de signos, isto é, mediação simbólica, correspondente ao uso da linguagem e de seus conceitos para conhecer o mundo e se relacionar com as pessoas. Os signos possuem uma função análoga aos instrumentos na relação do ser humano com o mundo, contudo, em vez de potencializar uma ação física, eles potencializam uma ação mental, desenvolvendo, assim, os processos psicológicos superiores.

Somando a essa compreensão, Oliveira (1991, p. 66) destaca que:

O comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram. [...] só quando adquirem a linguagem e passam, portanto, a ser capazes de utilizar a representação simbólica, é que as crianças vão ter condições de libertar seu funcionamento psicológico dos elementos concretamente presentes no momento atual.

Dessarte, conforme os sujeitos se apropriam dos conhecimentos produzidos pela humanidade, internalizando o sentido e o significado das coisas que os cercam, eles também se desenvolvem psicologicamente, ampliando, assim, suas capacidades de atenção, percepção, memorização, imaginação, etc.

5 Vygotsky divide os processos psicológicos em duas classes: os elementares e os superiores. Os processos psicológicos elementares, como o próprio nome sugere, tratam das funções básicas do psiquismo presentes tanto nos animais quanto nos seres humanos, desde tenra idade, não necessitando, portanto, da mediação simbólica para seu surgimento. Por exemplo: atenção involuntária, percepção involuntária, memória involuntária, etc. Já os processos psicológicos superiores consistem em funções de grande complexidade, possibilitadas a partir da junção entre linguagem e pensamento e desenvolvidas pelo ser humano a partir de sua história de vida e de aspectos filogenéticos, ontogenéticos e culturais. Como exemplos, destacam-se: linguagem, atenção voluntária, percepção voluntária, memória voluntária, imaginação, etc. (OLIVEIRA, 1991).

Do mesmo modo como em Marx o trabalho tem uma função de identificação e de construção da identidade, a atividade, nessa perspectiva, também possibilita o desenvolvimento do psiquismo e da subjetividade (MOLON, 2015).

Com isso, através da atividade infantil, em especial da brincadeira ou jogo simbólico e da imitação, a criança passa a significar o mundo, construindo e reconstruindo a realidade. É através da brincadeira que a criança consegue compreender como a sociedade se organiza, qual o significado dos conceitos que norteiam a vida social, e que relações ela pode estabelecer com os objetos e as pessoas. Também na brincadeira, por meio do lúdico e da imaginação, a criança reinventa o mundo, estabelecendo outro uso para os objetos, outras respostas para as perguntas que ainda não é capaz de compreender e outros sentidos para a realidade preestabelecida (VYGOTSKY, 2007).

Consoante a essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a), apresentam no artigo 9º que as interações e as brincadeiras são eixos norteadores das práticas pedagógicas das professoras das creches e pré-escolas, devendo, portanto, referenciar seu fazer diário junto com os bebês e as crianças.

Avançando na discussão, introduz-se a contribuição do médico e psicólogo francês Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962) que aprofundou a discussão sobre a importância do movimento para o desenvolvimento infantil. A psicologia genética de Wallon também tem como base epistemológica o materialismo histórico-dialético, entendendo o ser humano como biologicamente social, de modo que os aspectos históricos e sociais seriam estruturantes do psiquismo e condicionantes das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

O movimento ocupa um papel central na psicologia genética walloniana, sendo um dos campos funcionais que constituem a pessoa, juntamente com a inteligência e a afetividade. De acordo com Wallon (apud GALVÃO, 1995), esses campos estão inter-relacionados, de modo que cada um condiciona ou potencializa o desenvolvimento ou a expressão dos outros.

Semelhantemente a Piaget, Wallon também cunhou alguns estágios do desenvolvimento, sendo eles: o estágio impulsivo-emocional, que compreende dos 0 aos 12 meses de vida; o estágio sensório-motor projetivo, correspondendo dos 12 meses aos 3 anos; o estágio personalista, que abrangeria dos 3 aos 6 anos; o estágio categorial, incluindo dos 7 aos 11; e a adolescência, entre 12 a 18 anos.

Cada estágio walloniano é marcado pela predominância de um campo funcional (afetividade ou inteligência), havendo uma alternância constante entre um e outro. O movimento ou a psicomotricidade, enquanto campo funcional, se uniria aos demais campos, agindo tanto como forma de expressão da afetividade e da inteligência e também como suporte deles, auxiliando a ação mental (GALVÃO, 1995).

Os dois primeiros estágios wallonianos apresentam a atividade motora como uma de suas principais características. No primeiro, que tem como predominância o campo da afetividade, o movimento serve como forma de comunicação e expressão dos afetos do bebê, que não possui outra forma de comunicar seus desejos e necessidades. Já no segundo estágio, em que predomina a inteligência, o movimento auxilia o ato mental no processo de experimentação do mundo pela criança bem pequena, processo que não ocorre só na primeira infância, embora esteja claramente evidenciado nela. Além disso, o movimento está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da linguagem pela criança: “[...] O gesto precede a palavra e depois é acompanhado por ela antes de a acompanhar, para enfim se reabsorver mais ou menos nela.” (WALLON, 1981, p. 189).

Ainda no terceiro estágio, o movimento, também representado pela brincadeira, ocupa papel fundamental para o desenvolvimento da criança, auxiliando-a a expressar seus sentimentos e a formular seu pensamento, o qual é marcado pelo sincretismo nesta etapa.

Em suma, para Wallon (1981), o movimento possui grande relevância para o desenvolvimento do sujeito, atuando como suporte para o pensamento e expressão para a afetividade. Refletindo sobre a importância do movimento para a aprendizagem das crianças, Wallon critica a “ditadura postural” do modelo escolar, que obriga as crianças a ficarem sentadas padronizadamente em uma sala, por longos períodos de tempo, sem que elas tenham desenvolvido uma disciplina mental para isso, a qual, segundo ele, só ocorreria por volta dos 6 a 7 anos de idade (GALVÃO, 1995, p. 75).

As teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon têm sido amplamente incorporadas nas discussões educacionais, sobretudo no que concerne ao trabalho pedagógico com crianças. A partir da compreensão sobre os elementos característicos a cada estágio de desenvolvimento, suas potencialidades e limitações, e as discussões sobre como as crianças aprendem, tem sido possível planejar currículos que contemplem as necessidades e especificidades de cada etapa da vida infantil.

Por isso, no tópico a seguir traremos reflexões de como a psicomotricidade é apresentada a partir de documentos orientadores e como ela influencia o desenvolvimento dos bebês e crianças que frequentam instituições de EI.

O CORPO QUE BRINCA: PRÁTICAS DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE NA EI

Por muito tempo, a EI foi compreendida como uma etapa dispensável da formação escolar, não se constituindo como componente obrigatório da Educação Básica. As atividades realizadas nesses espaços costumavam não ter uma intencionalidade pedagógica regimentada, ficando a proposição das atividades a cargo exclusivo de professoras que não possuíam formação acadêmica para desempenhar essa função.

Hoje essa primeira etapa educacional é entendida, pelo menos a nível de documentos e legislações, como sendo de fundamental importância para o desenvolvimento do público que é atendido, sendo corrente a sua defesa como um direito das crianças a ser assegurado pelo Estado ou por programas não formais, como propõem alguns organismos multilaterais como Banco Mundial – BM; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco; e Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (ROSEMBERG, 2002).

Segundo Rosemberg (2002), contudo, a proposição da EI por programas não formais se constitui como uma ameaça aos direitos infantis, por frequentemente ofertar um atendimento instável, de baixa qualidade e de baixo custo a populações empobrecidas, em vez de programas estáveis e completos que contribuam para a correção de injustiças históricas sofridas por essas populações.

Segundo Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 196), a EI deve ter um currículo que esteja:

[...] inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, **que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo**, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, **a ludicidade, a alegria**, a beleza, o raciocínio, **o cuidado consigo** e com o mundo. (Grifos nossos).

Portanto, espera-se que os sujeitos que frequentam instituições de EI e que ficam nessa etapa até 5 anos e 11 meses possam viver diariamente experiências que favoreçam em todos os aspectos de seu desenvolvimento.

As propostas pedagógicas das instituições de EI devem considerar que, segundo o artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a):

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Portanto, uma criança de direitos, influenciada por seu tempo histórico, cultural e social, aprende e se desenvolve a partir de múltiplas possibilidades, dentre elas, a brincadeira e as interações sociais. Essas são, segundo as DCNEI, “eixos norteadores” e que “as práticas pedagógicas” devem ser consideradas “garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. (BRASIL, 2009a, artigo 9º).

É importante lembrar que, para que as crianças possam desenvolver experiências de movimentação ampla, é preciso que na creche ou na pré-escola tenham oportunidade diariamente de brincar entre si e com os adultos; também de correr, subir, descer, pular, de arremessar objetos, de agachar, levantar, equilibrar seu próprio corpo, de participar de circuitos onde terão que ultrapassar com seus corpos por vários desafios. Para desenvolver a linguagem gestual poderão ainda participar de brincadeiras de teatros para dramatizar histórias criadas por elas.

Com base nas contribuições das teorias psicogenéticas, as interações e as brincadeiras são meios fundamentais para a promoção de avanços na capacidade humana de se desenvolver. Não é à toa que todos os documentos da área da EI reconhecem que os bebês e as crianças têm o direito fundamental de brincar:

[...] **cotidianamente** de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), **ampliando e diversificando** seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, **suas experiências** emocionais, **corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais**.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2018, p. 38, grifos nossos).

Pode-se observar, a partir da citação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), que o direito da criança à brincadeira deve ser garantido no dia a dia e não apenas quando sobrar tempo e que, ao brincar, a criança também pode ampliar e diversificar a construção de conhecimento do seu corpo. Por conseguinte, o brincar favorece todos os aspectos da aprendizagem humana.

As propostas pedagógicas de todas as instituições de EI, públicas e privadas, devem garantir:

[...] à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

II - a indivisibilidade das **dimensões expressivo-motora**, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; (BRASIL, 2009a, artigo 8º, grifo nosso).

No documento da BNCC (BRASIL, 2018, p. 40-41), na seção da EI, são determinados os campos de experiências que devem ser propostos através de práticas pedagógicas, dentre eles existe um denominado de “Corpo, gesto e movimento” que entende que as crianças usam seus corpos “[...] (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos).” (BRASIL, 2018, p. 40- 41).

Nas instituições de EI os bebês e as crianças precisam ter seus corpos reconhecidos como meios de conhecimento e interação com o mundo, pois elas “[...]”

desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade.” (BRASIL, 2018, p. 40).

E as crianças fazem isso através das [...] diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.” (BRASIL, 2018, p. 40-41). Diante disso, a escola da infância não deve negar as múltiplas linguagens para priorizar práticas pedagógicas envolvendo apenas a linguagem escrita como ainda encontramos em algumas instituições onde as crianças passam grande parte do seu dia fazendo exercícios de cópias de textos, inclusive com a justificativa de que se escreve para desenvolver a coordenação motora fina.

O dia a dia dentro de uma instituição deve ser marcado por momentos prazerosos tanto para os adultos como para os bebês e crianças e essas:

[...] conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. [...] (BRASIL, 2018, p. 40-41).

Tudo isso é possível de ser vivido em momentos de brincadeiras nos parques, por exemplo, onde elas podem se desafiar ao subir e descer em um escorregador, também brincando de com os elementos da natureza podem vivenciar sensações, conhecendo texturas e sentindo outras temperaturas ao brincarem embaixo de árvores.

Nessa perspectiva, é importante destacar, com base nas contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon, que os bebês e as crianças não só aprendem como constroem conhecimento, devendo, portanto, ser realizado algum investimento para orientar sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Para a educação dos sujeitos da infância, é necessário considerar as peculiaridades de cada etapa evolutiva que impactam nos seus modos de aprender. A brincadeira enquanto atividade constituinte da infância precisa ser entendida em toda a sua riqueza e complexidade como elemento propulsor da aprendizagem e do desenvolvimento infantis, devendo, portanto, estar presente no cotidiano da EI.

Para as crianças, há tanto a ser descoberto e inventado que sua atividade exploratória costuma ser marcada por um forte entusiasmo e uma genuína alegria de quem conhece o gosto de aprender. Esse gosto não deve ser privado das crianças com práticas enfadonhas e repetitivas onde elas têm de ficar durante grande parte de seu dia sentadas e sem muitas possibilidades de movimentos, sendo esses, muitas vezes, restritos aos momentos do “recreio”.

Ao invés disso, o movimento deve ser incentivado, como é possível observar na descrição do campo de experiência “corpo, gesto e movimento” proposto na BNCC (2018), permitindo que elas explorem o mundo em sua integralidade. Que não estejam submetidas a uma educação que enfoca apenas conhecimentos cognitivos, mas que estejam inteiras, com seus afetos e movimentos. Tal ideia rompe com os projetos, que ainda são pensados por algumas instituições de EI, de alfabetização precoce, a fim de que quando essas crianças cheguem ao Ensino Fundamental obtenham um desempenho cada vez mais elevado nas avaliações externas.

A partir desse campo de experiência, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento tanto para os bebês como para as crianças de até 5 anos e 11 meses incluem a capacidade de utilizar seus corpos para expressar emoções, necessidades e desejos, bem como assimilar gestos e movimentos relevantes à sua cultura, tanto em contextos de autocuidado quanto em atividades lúdicas. Essas aprendizagens são incentivadas por meio de experiências lúdicas nas quais o corpo desempenha um papel central, permitindo a criação de diversas formas de expressar sentimentos, sensações e emoções, tanto no dia a dia quanto em atividades como brincadeiras, dança, teatro e música (BRASIL, 2018).

Tanto os bebês, como as crianças também podem e devem ter oportunidades de “Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes” (BRASIL, 2018, p. 40-41), e isso é possível quando os ambientes são cuidadosamente pensados, preparados pelas professoras de EI com intencionalidade de receber os bebês e as crianças.

Através de brincadeiras em ambientes abertos, por exemplo, os bebês têm oportunidade de “deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc.[...]” (BRASIL, 2018, p. 40-41).

A partir de outras atividades da rotina como “[...] escuta e relato de histórias, atividades artísticas [...]” (BRASIL, 2018, p. 40-41) os bebês e as crianças podem aprender a usar seus corpos para representar o que escutam, criam e testam possibilidades de usos e texturas através das artes, por exemplo.

Conforme evidenciado por Piaget (1999), Vygotsky (2007) e Wallon (1981), antes mesmo de representarem, os bebês usam da linguagem do gesto e da imitação como forma de dialogarem com o mundo onde estão inseridos, portanto, permitir e incentivar que eles imitem “[...] gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais” (BRASIL, 2018, p. 40-41) também são formas de conhecê-los e de saber o que observam sobre o contexto em que vivem.

Outras possibilidades de brincadeiras envolvendo o corpo e que podem ser realizadas com os bebês e as crianças e já previstas na BNCC estão as de “[...] deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações [...] atividades artísticas como dança, teatro e música.” (BRASIL, 2018, p. 40-41).

É importante lembrar que para isso ocorra as professoras precisam reconhecer a importância dessas atividades para o desenvolvimento do público que atende, assim como que tenham materiais para favorecer na construção dessas brincadeiras.

Outra riquíssima possibilidade envolvendo a dimensão corpórea consiste em:

Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar. Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo. Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência. Utilizar os movimentos de prensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos. (BRASIL, 2018, p. 40-41).

E a criança pode cuidar de seu corpo de diversas formas e, sobretudo, a partir de práticas que também favoreçam sua autonomia, quando é dada a ela a oportunidade de realizar sozinha movimentos de práticas cotidianas como alimentar-se, vestir-se, pentear seus cabelos, ou os dos colegas, entre outras ações. Também é fulcral dizer que isso só vai ocorrer se ela contar com a compreensão de adultos sensíveis que reconheçam a importância de que as próprias crianças realizem tais ações, de forma tranquila, respeitando seus próprios ritmos e tempos.

Na pesquisa de Garcia (2022), as três professoras de creche que participaram do estudo, por exemplo, afirmaram que permitiam que as crianças realizassem atividades como alimentar-se sem a intervenção direta dos adultos e isso é importante porque de fato “[...] a aprendizagem das crianças pequenas ocorre muito mais nas experiências vividas com o seu corpo inteiro do que em situações de discurso [...]” (GARCIA, 2022, p. 104).

Para que as crianças aprendam a “desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros [...]” (BRASIL, 2018, p. 40- 41), elas vão ter de brincar muito de criar seus próprios desenhos, de colorir livremente grandes espaços, utilizando materiais diversos para isso. Tendo oportunidade de experimentar usar pincéis em formatos e espessuras diferentes. Brincar de cortar papéis com tesouras, mas se preferirem ter oportunidade de rasgar, amassar os papéis, de brincar, catar, selecionar pequenas sementes e outros objetos que exijam delas habilidades de coordenação motora fina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que o movimento desempenha um importante papel no processo de aprendizagem da criança, sobretudo em seus primeiros anos de vida, portanto, exatamente quando as crianças estão vivendo suas infâncias dentro dos espaços de EI.

Logo, a imposição do silêncio e a censura ao movimento tão presentes no cotidiano escolar, longe de majorarem as suas chances de aprendizagem como se convencionou acreditar, muitas vezes inibem e obstaculizam a sua compreensão.

Considerando o movimento como elemento constituinte da expressão e existência humana e a sua relação com os processos de desenvolvimento e aprendizagem, faz-se necessário que a psicomotricidade seja incorporada à prática pedagógica, sobretudo na EI, tanto na creche quanto na pré-escola, e não se trata de qualquer prática, mas sim daquelas que são desenvolvidas a partir de uma “intencionalidade educativa” (BRASIL, 2018, p. 38).

Ao contrário do que se observa no cotidiano das turmas de EI, em que a psicomotricidade é trabalhada apenas em momentos específicos destinados ao lazer ou à corporalidade, as experiências corporais deveriam estar integradas no cotidiano da prática pedagógica, atuando de forma a auxiliar na expressão dos afetos e na compreensão das noções estudadas.

Ao se separar o tempo das práticas pedagógicas em momentos para se trabalhar a inteligência (ou os conhecimentos), o afeto, a sociabilidade, a moralidade e o corpo, pauta-se em uma compreensão cindida do ser humano, limitando as possibilidades de uma experiência plena e possibilitadora de seu desenvolvimento integral.

Compreender as crianças em sua integralidade consiste em saber que todos esses elementos agem conjuntamente no sujeito, e que é necessário explorá-los em conjunto para propiciar uma aprendizagem de fato lúdica, entendendo esse termo aqui não só como sinônimo de brincadeira, mas também de plenitude e inteireza. É preciso uma educação que compreenda as crianças como seres inteiros para que elas possam aprender de forma inteira e consigam se desenvolver de forma integral, atendendo, assim, ao objetivo da primeira etapa da Educação básica (BRASIL,1996, artigo 29).

REFERÊNCIAS

ARAUJO, J. R. de O.; OLIVEIRA, E. R. Corpo na Educação Infantil: linguagens, significados e sentidos. **VI Conedu**. Fortaleza, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília, MEC, 2009a.

_____. Projeto de cooperação técnica MEC E UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, MEC, 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018.

BARBOZA, Sinezia Cristina de Souza. Psicomotricidade na Educação Infantil: intervenção em turma de Nivel III de Natal/RN. Revista Educação Pública, v. 20, nº 6, 11 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/6/psicomotricidade-na-educacao-infantil-intervencao-em-turma-de-nivel-iii-de-natalrn> Acesso dia 09 de fevereiro_2023.

FALCÃO, Hilda Torres; BARRETO, Maria Auxiliadora Motta. Breve histórico da psicomotricidade. **Ensino, saúde e ambiente**, v. 2, n. 2, p. 84-96, 2009.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (organizadoras). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 194.

GALVÃO; Izabel. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Vozes, Rio de Janeiro, 1995.

GARCIA, Andréa Costa; PINAZZA, Mônica Appezzato & BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Desvendando as pedagogias da creche: o que são práticas pedagógicas transmissivas em um berçário?** Educação Unisinos- v. 24 (2020). ISSN 2177-6210

GARCIA, L. H. M. **Práticas pedagógicas e o cuidado com a natureza na perspectiva de professoras de creche da rede pública de ensino do município de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1991.

PIAGET; Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Editora Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1999.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Teorias do desenvolvimento**: conceitos fundamentais. v. 1. São Paulo: EPU, 1981.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, março/ 2002.

SACCHI, Ana Luísa; METZNER, Andreia Cristina. **A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil**. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 100, n. 254, p. 96-110, jan./abr. 2019 <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3804>

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.010

O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OBSERVAÇÃO E PRÁTICA

ANTONIO JOSÉ DA SILVA GONÇALVES

Mestrando em Educação Científica e Formação de Professor pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, thonyjhoseph4@gmail.com;

GUADALUPE EDILMA LICONA DE MACEDO

Doutora em Botânica. Profa. Plena do Departamento de Ciências Biológicas e do curso de Pós graduação em Educação Científica e Formação de Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, gmacedo@uesb.edu.br.

RESUMO

Na Educação Infantil a criança terá os primeiros contatos com o ensino, sendo nessa etapa da educação que terão a possibilidade de adquirir novos conhecimentos. Em creches e pré-escolas o ensino de Ciências Naturais deve ir além do perceptível, do imaginável. Este trabalho teve como objetivo refletir sobre o ensino de ciências na Educação Infantil, observando o cotidiano das crianças da Creche. Utilizamos a abordagem dialética, observacional descritiva, exploratória e qualitativa, concentrando-se em três categorias de análise centradas em objetivos: as contribuições educativas com a implantação da horta como estratégia do ensino de Ciências, respeitando os direitos de aprendizagem garantidos na Base Nacional Comum Curricular; a intencionalidade educativa por intermédio das estratégias de ensino como a Aula-Passeio, o fazer ciências na sala de aula, além da contribuição do ensino de Ciências para o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem. A observação foi realizada em duas turmas com crianças de três a quatro anos de idade do Centro de Convivência Casinha do Sol. E como resultado final é a descrição e análise relacionada à prática pedagógica em torno da observação do trabalho desenvolvido com as contribuições para o aprendizado das crianças de forma plena, colaborando com a construção de suas identidades e de sua noção de respeito para com o mundo. Destaca-se, também, o papel do pesquisador enquanto mediador comprometido com os direitos de aprendizagem das crianças. No qual construiu-se, como produto educacional, um artigo científico com a finalidade de divulgar o ensino de Ciências na Educação Infantil.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Educação Infantil, Prática Metodológica.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica fundamental para o desenvolvimento de uma criança, sendo o início do processo educacional. E a entrada das crianças nos espaços de creche ou pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.

O ensino na educação infantil deve estar pautado na ludicidade e na inserção de metodologias que propiciem a continuidade da criatividade, da descoberta, do espanto e da curiosidade que é natural das crianças. Como cita a Base Nacional Comum Curricular - BNCC que “nas últimas décadas vem se consolidando, na educação infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidar como algo indissociável do processo educativo”.

A busca constante por diversificar a educação no cotidiano, se resume em aprender a metodologia de investigar, que envolve observar, levantar hipóteses e construir soluções. Este estudo possibilita repensar na metodologia utilizada por professores, sobretudo da educação infantil, os avanços no senso crítico do aluno e em seu desenvolvimento da autonomia, da capacidade de tomar decisões, e de resolver problemas encontrados no âmbito escolar, sobretudo na educação infantil.

A metodologia utilizada pelos professores do CCI pode tornar o aprendizado de forma mais natural, com as crianças protagonistas na construção do próprio conhecimento, levando em consideração que durante a aula as crianças questionam o que pensam e de que modo constroem seus processos de aprendizagem, substituindo as rotineiras tarefas de treino e repetição, por um ambiente de investigação e solução de problemas, além da forma dinâmica de organizar o trabalho, com objetivos e metas claras na construção do conhecimento e do desenvolvimento integral de todas as crianças, proporcionando situações significativas de exploração e criação.

Diante desses apontamentos o presente trabalho buscou responder a seguinte inquietação: Qual a relevância de se desenvolver práticas metodológicas aplicadas ao ensino de ciências para Educação Infantil?

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o ensino de ciências na Educação Infantil, observando as práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano dos professores e crianças do Centro de Convivência Infantil Casinha do Sol - CCI,

da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob o apoio do projeto Calanguinho.

Portanto, ensinar ciências é construir o aprendizado sobre o mundo nas suas reais dimensões. Por meio da intencionalidade educativa, assim, as atividades preparam as crianças para a vida em sociedade, para uma interação consciente com o outro e com a natureza.

Destacamos para esse trabalho, Lima e Loureiro (2013, p.15), em que trazem as práticas metodológicas como garantia do acesso das crianças ao ensino, onde afirmam que: "As ciências estão presentes na vida das pessoas em diferentes contextos, o que significa que ter acesso a ela é, muitas vezes, uma questão de sobrevivência [...]". Oportunizar o ensino de Ciências na Educação Infantil ainda colabora para que as crianças se reconheçam como parte do mundo em que estão inseridas e para que possam solucionar problemas da sua vida cotidiana.

A Resolução n. 5/2009 do Conselho Nacional de Educação que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) garantindo o ensino de Ciências na Educação Infantil e sua relevância pode ser vista no Art. 3º, conforme segue,

O currículo de Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes da criança com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p.18).

O ensino de Ciências garantido na Educação Infantil, sob o enfoque científico e tecnológico, promove no contexto onde ele seja aplicado, meios pelos quais as crianças desenvolvam seu conhecimento pleno.

Na busca de novas descobertas e respostas a seus questionamentos, inserem-se num vasto mundo de informações. Por esse ângulo, a intencionalidade educativa possibilitou promover na prática pedagógica acesso ao conhecimento e à produção científica, como aponta o documento BNCC:

Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças

ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (Brasil, 2017, p.41).

Cabendo ao professor mediar o processo de aprendizagem com metodologias e estratégias que levem as crianças a aprenderem por meio da pesquisa, observação, discussão, experimentação e socialização do conhecimento.

A ação da criança deve ser sempre incentivada; o protagonismo deve acontecer e ser valorizado ao longo do processo, de forma natural, contínua, e preservando a orientação espontânea da criança.

METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta uma abordagem observacional, descritiva, exploratória e qualitativa, numa análise com definição de categorias centradas em objetivos que de acordo com Minayo (1993, p.21) responde a questões específicas e particulares, ao mesmo tempo que trabalha com o universo “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Com relação ao desenvolvimento da pesquisa, foram observadas as práticas metodológicas dos professores que trabalham com as crianças de 3 a 4 anos de idade, matriculados no Centro de Convivência Casinha do Sol – CCI da UESB campos de Jequié.

Assim, o professor deve estar atento a qual grupo da Educação Infantil o ensino irá contemplar; creche (0 a 3 anos e 11 meses); ou Pré-escola (04 anos a 5 anos e 11 meses), para que de fato possa encaminhar as crianças para o desenvolvimento pleno, por intermédio da participação ativa na realização das atividades científicas e específicas de sua faixa etária.

Na educação infantil a observação é fundamental para a construção do conhecimento, pois, seu caminho deve ser trilhado acerca de suas especificidades e deve ser de fácil compreensão durante toda a sua realização. Assim, como aponta Gil (2008, p.8): “pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

Portanto, alinhar a intencionalidade de observação do professor juntamente com a curiosidade das crianças, colaboram para o desenvolvimento do ensino de Ciências na Educação Infantil? Assim, foram analisados três pontos:

- As contribuições da intencionalidade educativa por intermédio das estratégias de ensino, tendo como objetivo observar as práticas metodológicas utilizadas pelos professores na aula-passeio para desenvolver o ensino de ciências na Educação Infantil.
- A contribuição do ensino de ciências para a Educação Infantil com a implantação da horta na creche, que objetivou o desenvolvimento de práticas ativas de ação e reflexão, criando condições às famílias e à comunidade acadêmica de tornarem-se cidadãos com consciência ecológica e sustentável.
- A contribuição para o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil contemplados no fazer ciências na própria sala de aula: Reciclagem, que teve como objetivo ampliar o papel de agentes e transformadores do meio e reconhecer os efeitos de suas atitudes no mundo em que vivem. E Plantas medicinais, teve como objetivo conhecer a biodiversidade, valorizando as plantas medicinais enfatizando a importância das mesmas para a qualidade de vida.

E nesse sentido promover experiências acerca da curiosidade das crianças colaborou para um aprendizado real e cheio de significados e, ainda para que as crianças desenvolvessem seu papel ativo em sociedade, reconhecendo-se como integrantes do mundo em que estão inseridos, como evidencia Arce; Silva e Varotto (2011, p.61):

Portanto, ao conhecer, apreender e compreender o mundo real, a criança estará a aprender, conhecer e compreender a ação humana e os conhecimentos que dela frutificaram e acumularam-se em práticas e objetos, na vida e no mundo. Assim, o conhecimento científico é o resultado do desenvolvimento de ideais, conceitos e teorias para se conhecer, compreender e apreender o mundo e, ao ensinar ciências não se pode prescindir delas. (Arce; Silva e Varotto, 2011, p.61).

Assim, baseia o ensino de Ciências e, como resultado, as crianças desenvolvem o conhecimento pleno, respeitando seus direitos de aprendizagem e

desenvolvimento na Educação Infantil. Que ensinar Ciências requer arte por parte do docente, que precisa envolver a criança e fazer com que ela se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem da criança, seja alcançado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa envolveu duas turmas de alunos com 3 e 4 anos de idade com as informações coletadas com observações na metodologia utilizada pelos professores do CCI, que dessa forma pode tornar o aprendizado de forma mais natural, com as crianças protagonistas na construção do próprio conhecimento, levando em consideração que durante a aula as crianças questionam o que pensam e de que modo constroem seus processos de aprendizagem, substituindo as rotineiras tarefas de treino e repetição, por um ambiente de investigação e solução de problemas, além da forma dinâmica de organizar o trabalho, com objetivos e metas claras na construção do conhecimento e do desenvolvimento integral de todas as crianças, proporcionando situações significativas de exploração e criação.

AULA-PASSEIO

Esta é uma estratégia de ensino rica em aprendizagem, pois colabora para o contato da criança com o objeto de pesquisa. Quando há contato com o que gostariam de aprender, as crianças aprendem com mais intensidade, vontade e interesse.

A Aula-Passeio, como afirma Célestin Freinet (1896-1966), é uma estratégia que estimula as crianças a olharem além da sala de aula e observarem o mundo com o qual interagem, estimulando a percepção do mundo. Em suas palavras, Freinet (1975, p.23) diz que:

A aula-passeio constituía para mim a tábua da salvação. Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde, partia com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia. Ao atravessarmos as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, [...]. Observávamos o campo nas diversas estações: no Inverno, víamos os grandes lençóis estendidos sob as oliveiras para receber as azeitonas varejadas; na Primavera, as flores de laranjeira em todo o seu encanto, as quais pareciam oferecer-se às nossas mãos; já não examinávamos, como professor e alunos, em torno de nós, a flor ou

o inseto, a pedra ou o regato. Sentíamo-los com todo o nosso ser, não só objetivamente, mas com toda a nossa sensibilidade natural. E trazíamos as nossas riquezas: fósseis, nozes, avelãs, argila ou uma ave morta (Freinet, 1975, p.23).

Por intermédio da Aula-Passeio, as crianças têm a oportunidade de entrar em contato com o objeto de pesquisa, de observá-lo em sua totalidade, de associar informações e construir seus conhecimentos. E ainda, colabora na estimulação da curiosidade. Neste sentido, Lima e Loureiro (2013, p. 19) mencionam que:

[...] o desafio de ensinar para as crianças demanda encontrar temas e formas de ensinar que suscitem nelas o interesse pelo conhecimento. Aprender exige disciplina intelectual que pode ser alcançada nessa idade se as crianças tiverem grande interesse naquilo que está sendo ensinado. Levar as crianças para um pátio ou jardim para lidar com água, bichos, luz e formação de imagens é importante para permitir que elas andem, observem, dialoguem e experimentem (Lima e Loureiro 2013, p. 19).

A educação como uma prática social, exige uma relação em que a teoria e prática são indissociáveis como práxis, embora com diferentes níveis e formas. E nesse caso a aula - passeio é uma atividade que se vê intrinsecamente inserida nesse processo educacional, na busca da transformação e integrada à visão do dia a dia principalmente na educação infantil.

Nesse sentido, entre as estratégias utilizadas para o ensino de ciências temos a visita realizada ao museu histórico de Jequié a qual se caracteriza como Aula-Passeio que teve como objetivo apresentar para as crianças as formas de prevenção de acidentes acometidos por animais peçonhentos, mesmo considerando a importância ecológica desses animais.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), aponta a importância dos professores auxiliarem os alunos na identificação de situações de risco para acidentes.

Assim, conhecer animais peçonhentos é de extrema importância para crianças, visto que a maior parte dos acidentes terrestres acontece no entorno das residências e das escolas. Nesse sentido Busquets e Leal (1998) sugerem que o ensino da prevenção de acidentes poderia ser incluído nos currículos escolares, fazendo parte das atividades cotidianas das crianças.

Portanto, as atividades relacionadas à educação para prevenção de acidentes, pode ser uma estratégia viável na promoção da sustentabilidade ambiental e melhor convivência entre homens e animais.

Chegando ao museu as crianças foram direcionadas a uma sala onde estavam expostos os animais peçonhentos. Um funcionário do museu, juntamente com um representante da amostra fizeram uma apresentação inicial de seus nomes e o que fazem no dia a dia e foi direcionada a palavra para o representante da amostra, falou sobre os animais peçonhentos, passando as informações de forma didática que as crianças foram compreendendo.

Ele falou que o momento era muito propício para o desenvolvimento educacional das crianças e que esse pode ser o caminho mais eficaz para prevenir acidentes, além de auxiliar na sensibilização de todos os presentes. Falou também que todos os animais, inclusive os peçonhentos, fazem parte da cadeia biológica e que cada um tem uma função e importância no equilíbrio ecológico.

Após esse momento de explicação os alunos observaram os vários tipos de animais presentes na amostra, chegou a hora de manusear aqueles animais que para os adultos são venenosos, machuca ou causa algum dano à saúde das pessoas, só que para aquelas crianças foi bem diferente, pois, aconteceram momentos de descontração, euforia e muita aprendizagem.

Ao voltarmos para a creche, fizemos uma atividade de escrita onde pedimos às crianças que desenhassem em um papel tudo que foi visto no passeio e os desenhos que mais sobressaíram foi dos animais peçonhentos, isso prova como se efetivou a compreensão por parte dos alunos em relação ao que foi visto no museu.

Portanto, observamos que, naquele momento as crianças com seus aprendizados se tornariam multiplicadores com os devidos cuidados e como uma verdadeira fonte de informação para sua família e para todos de seu convívio, levando em consideração a compreensão sobre a importância ecológica dos animais peçonhentos.

CONSTRUÇÃO DA HORTA NA CRECHE

A construção da horta no CCI da UESB, Campus de Jequié, surgiu a partir da inquietação dos pais das crianças matriculadas nesse espaço, um pensamento

antigo dos professores e em parceria com o projeto Calanguinho¹. Pais e professoras queriam que as crianças tivessem um contato mais próximo da natureza, acesso à educação ambiental, às experiências agroecológicas, bem como acesso à alimentação orgânica na creche, já que neste ambiente é disponibilizado lanche e almoço para as crianças.

Quanto a isso Morgado e Santos (2008, p. 03) comenta que:

As atividades desenvolvidas na horta envolvem a participação de diversos membros da comunidade escolar (diversos profissionais das unidades educativas, pais e pessoas da comunidade), tal trabalho coletivo fortalece a relação da comunidade com a escola, aproximando os sujeitos sociais e desenvolvendo o senso de responsabilidade e de cooperação nas escolas. (Morgado; Santos, 2008, p. 03).

Tivemos a preocupação de deixar todos os membros da creche ciente dos trabalhos, além de motivá-los para que também busquem novas estratégias para o plantio. Desta forma pode-se dizer que foi um momento importante de interação e trocas de saberes e opiniões.

No primeiro momento foram realizadas algumas reuniões com a presença de representantes do projeto Calanguinho, funcionários e professores da creche, pais e docentes da UESB nas quais foi destacada a importância da agroecologia para a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Percebeu-se, também, a relevância do projeto para o processo do desenvolvimento coletivo e colaborativo de uma horta na creche, além da necessidade de construção de projetos pedagógicos que inserissem as crianças no manejo da horta e permitindo-as experiências de (re)aproximação com a natureza e de ressignificação de sua prática alimentar.

Na última reunião realizada, ocorreu uma roda de conversa na qual todos os participantes puderam apresentar as suas expectativas, seus anseios e possíveis dificuldades que porventura surgiram durante o processo de criação da horta, com a contribuição nas atividades necessárias para manutenção da mesma, como por exemplo, a separação e o descarte diário do lixo orgânico da cozinha da creche, bem como o recebimento do lixo orgânico produzido pelas famílias para destino

1 Projeto existente na cidade de Jequié desde o ano 2015, tendo como coordenador o Dr. Leandro Nascimento Bertoldi e tem como objetivo ampliar os espaços verdes das cidades, apoiar as hortas comunitárias em espaços públicos subutilizados, bem como formar multiplicadores para a educação ambiental e alimentar. Até o momento são 14 hortas orgânicas em diversos municípios.

no minhocário com objetivo de produzir húmus necessário à horta, um eficiente adubo natural; a criação de um grupo de WhatsApp com todos os atores inseridos no processo para permanente contribuição das ações; a estruturação de um projeto de coleta seletiva de resíduos sólidos para sensibilização das famílias envolvidas na separação do lixo e venda dos mesmos. Esta atividade possibilitou a integração entre diferentes fontes de informação, permitindo assim uma maior troca de experiências.

Foi realizada uma oficina de implantação da horta, na qual planejou-se o local da horta, ferramentas, equipamentos e insumos necessários, bem como a viabilidade de construção do minhocário. Após esse momento, iniciou-se o desenvolvimento da horta pela limpeza do quintal com auxílio de enxadas e pás. Nos espaços destinados ao plantio, o solo foi revolvido e as sementes e mudas, típicas da região, foram plantadas manualmente ou com auxílio de pás de jardim.

Ao mesmo tempo, estávamos desenvolvendo o projeto, intitulado “Aprendendo com a Natureza” por meio da sistematização e realização de ações junto às crianças no espaço da horta tais como: reconhecimento do local da horta pelas crianças, identificação das sementes orgânicas e plantação das mesmas, observação das espécies que brotavam e cresciam, colheita das frutas e hortaliças, molhação da plantação, alimentação do minhocário, aprendizagem sobre Coleta Seletiva de lixo, contação de histórias no espaço da horta, dentre outras atividades. Foi perceptível o quanto as crianças gostaram de mexer, brincar com a terra e fazer plantio de hortaliças. Essa experiência de contato com a terra permitiu que elas ampliassem seus sentidos e, ao mesmo tempo, levando-as a uma experiência de aprendizagem integral.

O contato com a natureza é uma experiência muito válida para as crianças e adolescentes. A escola é um espaço social, onde muitas pessoas convivem, sendo um local de muitos aprendizados e construção do conhecimento. Assim, o espaço escolar é adequado para, por exemplo, trabalhar projetos referentes a saúde e a educação ambiental. Neste contexto, o projeto horta na escola, objeto deste estudo, é um excelente exemplo. Nas palavras de Morgado (2006, p. 1):

A horta inserida no ambiente escolar pode ser um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos (Morgado, 2006, p. 1).

A Horta na escola, além de colocar o aluno em contato direto com o trabalho concreto, pode ser utilizado como um espaço de estudo para as diferentes disciplinas que compõem a grade curricular, de maneira interdisciplinar. Proporciona também para criança momentos de alegria, surpresas e partilha na hora de fazer as colheitas.

As experiências vivenciadas pelas crianças sustentam a ideia do protagonismo das crianças e do exercício ativo da participação infantil como condição de renovação social. Conforme Sarmento (2012), esta forma de proclamação da cidadania infantil corresponde não apenas à sustentação de novas orientações e políticas de proteção das crianças, mas também à promoção da autonomia infantil.

Nesta perspectiva, a horta na creche foi desenvolvida a partir dos princípios agroecológicos, com a pretensão de se produzir alimentos saudáveis e garantir melhorias na qualidade de vida das crianças alimentadas na creche, através da segurança alimentar e nutricional, também contribuindo para consolidar uma reaproximação das crianças (bem como de outros atores sociais envolvidos) com a natureza.

Pôde-se observar durante o processo de construção e manutenção da horta uma forte interação entre profissionais da saúde, da educação, profissionais da agronomia, pais, dentre outros, com o único intuito de manter a horta viva com produção de alimentos e fitoterápicos, além de produção de saberes e de cultura para uma formação infantil integral e holística, numa perspectiva agroecológica e sustentável, o que gerou uma ampliação da disponibilidade de alimentos saudáveis na creche e incentivou os participantes a terem um cotidiano mais saudável, livre de agrotóxicos e com melhores hábitos alimentares.

Conclui-se que a implantação da horta no quintal da creche desencadeou um processo de construção de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes relacionadas à conservação do meio ambiente com vistas à continuidade do processo educativo envolvendo a creche, a família e a universidade.

O FAZER CIÊNCIAS NA SALA DE AULA

Em uma aula de ciências o professor da Educação Infantil deve provocar as crianças fazendo alguns questionamentos, assim elas poderão levantar hipóteses para em seguida fazer registros. Depois de feitos os registros, partimos para a experimentação e neste momento o auxílio do professor que deve guiar os passos

das crianças. Assim, o professor retoma os registros dos alunos associando aquilo que eles já sabiam com o conhecimento que adquiriram após os questionamentos levantados e o experimento desenvolvido, trabalhando a fixação do conteúdo nas crianças.

As concepções de educação na infância após muitas reivindicações e mudanças metodológicas, o ensino infantil brasileiro se ajusta a esses parâmetros curriculares educacionais. E que os Referenciais bem como a BNCC, trazem a importância da Educação Infantil e sua inclusão como sendo obrigatória na educação básica brasileira, pois se trata do primeiro momento que a criança tem com a escolarização.

Um dos momentos que mais marcaram ao trabalhar Ciências nas aulas das turmas de Educação Infantil no CCI foi desenvolvendo o projeto "Brincando com a Natureza", cujo objetivo era de proporcionar às crianças atividades que desenvolvessem a aprendizagem, exploração, experimentação, criação e investigação, no que tange os elementos da natureza, de modo autônomo, em que pudessem compartilhar, interagir, conviver com o outro e ainda se divertir com as experiências propostas.

As vivências, explorações, descobertas e brincadeiras ao ar livre colocaram as crianças em contato com as forças vitais dos elementos da natureza – com ciclos de vida e morte, fluxos vivos, ritmos e processos dinâmicos, aguçando os sentidos, a imaginação e o sentimento de pertencimento, das raízes com a terra e respeito por ela.

Esse contato com a natureza mobilizou nas crianças forças imaginativas e criadoras. Com os achados e coletas de materiais orgânicos durante uma caminhada nos arredores da creche, galhos viram espadas ou varinhas de condão. Folhas e flores ora era decoração de um lindo bolo, ora adorno de uma coroa na cabeça. As borboletas incentivavam as corridas na área. Era um sobe e desce nas árvores. Brincavam também com uma planta denominada de dormideira ou mimosa é uma planta muito tímida, por assim dizer: as suas folhas murcham quando são chacoalhadas ou tocadas, e só voltam ao seu estado normal depois de alguns minutos, eles ficavam encantados.

RECICLAGEM

Pensando em ações que fossem contribuir de forma positiva para melhorar o meio ambiente, trabalhamos o conceito dos 5 R's do Desenvolvimento Sustentável, onde desenvolvemos algumas atitudes lúdicas que contribuiram para a aprendizagem significativa das crianças e que certamente são conhecimentos que irão levar durante toda a vida.

Destacamos abaixo os aspectos das Atitudes Lúdicas Sustentáveis – ALS, que são eles: Refletir, Recusar, Reaproveitar, Reduzir e Reciclar, dos quais foram trabalhados nas aulas.

- **REFLETIR** sobre o tempo de qualidade que as crianças passam juntos com seus pares, com os professores e funcionários da creche, sendo aproveitado esse momento para aumentar o vínculo afetivo;
- **RECUSAR** a adultização da infância: maquiagem, ostentação, consumismo e/ou outras atitudes que não são naturais para a idade infantil.
- **REDUZIR** o tempo de exposição das telas de TV ou eletrônicos. Segundo a OMS, crianças antes dos 2 anos não devem ter contato com telas e eletrônicos e de 2 a 12 anos não devem ultrapassar 2 horas por dia.
- **RECICLAR** as imagens observadas pelas crianças durante o dia e favorecer que coloque em ação por meio do livre brincar essas próprias imagens mentais e que ajudarão a entender tudo aquilo que sua observação foi capaz de captar e que ainda estão em fase de compreensão.
- **REAPROVEITAR** as observações e interesse das crianças pelos fenômenos da natureza e despertar nela o encantamento e respeito pelos elementos naturais: água, fogo, terra e ar.

Através da linguagem do brincar, criando atividades que também possam fazer parte do acervo das felizes memórias brincantes da infância para reaparecerem depois no adulto como inspiração que irão guiá-lo pelos caminhos do mundo.

Assim, trabalhamos com diversas atividades resignificando materiais reciclados em confecção de brinquedos que servia para as crianças brincarem, tanto na creche quanto em casa.

Somos capazes de transitar em diversas realidades por meio do brincar e também porque estamos no ritmo da natureza, em constante mudança, crescimento e

transformação. Pois, reconhecemos que em todo o planeta terra há sempre um lugar para nos acolher, porque é a nossa missão valorizar e promover infância.

PLANTAS MEDICINAIS

Chás são bebidas envoltas de histórias, mitos populares e comprovações científicas de sua contribuição para o bem-estar. Os cheiros, sabores e formas de cultivo das plantas medicinais aguçaram a curiosidade das crianças do CCI. Esse foi o ponto de partida para que fosse desenvolvido um trabalho sobre as plantas medicinais, do plantio ao consumo.

A área externa da creche que era utilizada para brincadeiras, passou a dividir o espaço com um plantio das ervas medicinais. O plantio teve a participação das crianças, dos professores e dos avós, pois o mês de julho comemora-se o dia dos avós e entendemos que é através da cooperação que a gente constrói a cidadania. Os avós vieram até a creche e colocaram a mão na massa.

As espécies plantadas no local foram definidas por intermédio de pesquisa e entrevistas com os avós, que explicaram sobre o uso terapêutico de cada planta. Depois de concluído, foi a vez dos alunos aprenderem a cultivar, sentindo a textura das plantas e da terra. Como o plantio aconteceu em sua maioria em vasos previamente organizados pelos professores os mesmos serviram de lembranças para a comemoração no dia dos avós.

Todas as atividades realizadas partiram de alguma história infantil. Um dos contos inspiradores foi o livro *A Menina do Cabelo Roxo Em: Os Chás das Maravilhas*, de Léia Cassol, em que o personagem Chapeleiro Maluco inspirou a criação de chapéus pelos pais, apresentados em um desfile na própria sala de aula. "Nessa história, o personagem coloca vários sentimentos bons dentro do bule de chá, assim como fizeram as crianças".

Esse mundo lúdico e natural envolveu os alunos das outras turmas inclusive o berçário e contamos com apoio muito importante de todos os professores, pais, avós e coordenação, e tem se destacado pelo brilho no olhar que os alunos demonstram em aprender sobre as ervas medicinais, bem como dos familiares por perceberem que as crianças tiveram momento de interação direto com a natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar ciências na Educação Infantil é saber escutar as mais diversas curiosidades das crianças, ensiná-las a explorar através de investigações diversas e trabalhar conforme a fase que a criança se encontra, para que não cobre demais e nem de menos destas crianças. Para que por meio da ciência as crianças aprendam a conhecer o meio que as cerca e se tornem críticos frente a esta sociedade da qual fazem parte.

Tudo aquilo que cerca a criança é significativo para ela e deve ser considerado pelo professor. É o professor que faz a mediação do processo de aprendizagem da criança, dessa forma, sua formação deve ser completa, já que exerce o papel de intermediador entre aquele conhecimento que a criança traz, a partir de suas vivências e experiências, cultura ou por interferência da escola, com os conhecimentos que serão construídos contribuindo para a ampliação do conhecimento de mundo dessa criança.

Sendo assim, a maior contribuição para as crianças é que lhes foram garantidos os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, como definido na BNCC, conforme menciona os direitos de aprendizagem que são: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. No processo de desenvolvimento das aulas na Educação Infantil, as crianças vivenciaram uma rica experiência que contribuiu para que desenvolvessem seus direitos de aprendizagem de uma maneira integrada e plena. Não apenas ampliaram seu conhecimento científico, como puderam participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem e, ainda, desenvolver sua identidade, autonomia, senso de autocuidado e interação com o meio.

Diante desse pressuposto, caracterizou-se a importância de observar as curiosidades das crianças, sendo garantida a elas a oportunidade de adquirir novos aprendizados e acessar o conhecimento científico, oportunizando a aplicação do ensino de Ciências na Educação Infantil.

Assim, o ensino de Ciências é desafiador porque as ações devem estar em evidência para que sejam novas pesquisas e que estas venham contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico das crianças da Educação Infantil. Portanto, trabalhar com Ciências requer pesquisa, dedicação, olhar além dos conteúdos, dar voz às crianças, ouvi-las e mostrar novas estratégias de ensino.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. SILVA, D. A. S. M, VAROTTO, M. **Ensinando Ciências da Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011;

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – Resolução CNE/CEB no 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC. 2013;

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 9ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2014;

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1;

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998;

BUSQUETS, M. D.; Leal, A. **A educação para a saúde**. In: BUSQUETS, M. D. et al. **Temas transversais em educação: Bases para uma formação integral**. Ed. Ática, 1998; FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Editora Estampa, 1975.89; FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo, Martins Fontes, 1988;

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas S. A, 2008;

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; LOUREIRO, Mairy Barbosa. **Trilhas para ensinar ciências para crianças**. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013;

MINAYO, M. C. S. & SANCHEZ, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3): 239-262, 1993;

MORGADO, F. da S. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar: Experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis.** Monografia (Graduação em Agronomia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006;

MORGADO, F.S. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis.** 2006. 56f;

Revista. **A Educação, dos primórdios ao século XXI: perspectivas, rumos e desafios.** Editora, Atena, 2021;

SARMENTO, M.J. (2012), **A criança cidadã: vias e encruzilhadas, Impróprias. Política e pensamento crítico.** UNIPOP. Nº 2: 45-49.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.011

O SILÊNCIO CORPORAL NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE AS CULTURAS LÚDICAS E A INFÂNCIA

NAIR CORREIA SALGADO DE AZEVEDO

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - UNESP, Campus de Presidente Prudente. Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus de Laranjeiras do Sul/PR, nairazevedo@hotmail.com;

RESUMO

O objetivo desse artigo é refletir sobre o furto do lúdico ocorrido no contexto escolar, percebido pelo silêncio corporal exigido por muitas instituições educacionais que não consideram as necessidades específicas das crianças em suas propostas pedagógicas, especialmente as relacionadas às práticas lúdicas. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, a metodologia utilizada buscou os dados em livros, documentos, artigos, dissertações, teses e outras plataformas como bibliotecas virtuais e banco de dados de programas de pós-graduação, pesquisas já publicadas e que se propuseram a discutir do silêncio corporal, o furto do lúdico, infância e as culturas lúdicas infantis. Foi possível concluir que o jogar e o brincar são reconhecidos como direitos das crianças por diversas Leis no âmbito nacional e internacional. Entretanto, o fato de existirem legislações que assegurem esses direitos implica entender que eles estão sendo negligenciados de alguma maneira. Além disso, independentemente da época, do contexto, da política vigente e da proibição das manifestações lúdicas infantis pelos adultos ao longo dessa história, as crianças sempre encontram um meio de continuar sendo crianças, manifestados por meio de práticas lúdicas que não podemos interferir. Embora a sociedade e as instituições educacionais tentem abolir o lúdico, ele sempre existirá nos sonhos da maioria das crianças.

Palavras-chave: Culturas Lúdicas Infantis, Infância, Silêncio Corporal, Lúdico.

INTRODUÇÃO

“Dona Cleópatra, que tomava conta do portão, já estava de cara feíssima, que pra ela, chegar atrasado na escola era pior que bater na mãe...

— Já pra dentro, crianças. Joguem fora o chiclê, onde é que já se viu? Ó Tábata, você está cansada de saber que não pode entrar de fita vermelha na cabeça. E nada de risadinhas no corredor que atrapalha as outras classes, nada disso, nada daquilo, não pode, não pode! As crianças correram para a classe, bateram na porta e entraram, muito ressabiadas... A professora também já estava na lição do “Não Pode”.

— Não pode escrever no caderno com a caneta vermelha. Esta é só pros títulos. E não pode sentar de lado que é pra não atrapalhar os vizinhos. E não pode olhar pro lado, nem pra trás, e nem dar risadinhas, nem pode ficar mostrando figurinhas, esta porcaria de álbum, exploração de multinacional, vamos acabar com isso, e vamos acabar com essas conversas de programas de TV, é por isso que o Brasil não vai pra frente, crianças, não verão país como esse.”

(Ruth Rocha – *A menina que aprendeu a voar*)¹

Pensar na criança como um ser “ideal” e não “real” faz parte de nossa rotina, seja na escola, quando tentamos padronizá-la por meio de conceitos nos quais todos precisam se encaixar para terem “bom” ou “mau” desempenho numa e noutra disciplina ou, quando tentamos encaixá-las em padrões comportamentais, sociais, afetivos e ainda quando tentamos discipliná-las corporalmente por meio da imobilidade, tão exigida em muitas de nossas salas de aula.

Estando a criança na escola, na família ou na sociedade em geral, muitas vezes não lhe resta alternativa a não ser fazer aquilo que lhe determinaram ou, ser aquele a quem projetaram que um dia fosse – um vir a ser, o futuro da nação, o amanhã do mundo. Larrosa (2010) afirma que a alteridade da infância nos desafia a todo instante e nós sempre estamos trabalhando para reduzir o que ainda resta de desconhecido nelas, buscando uma subversão ao que ainda é selvagem e indomável em sua forma de ser. Então, adotamos o posicionamento de que a infância “já foi explicada por nossos saberes, submetidas por nossas práticas e capturadas por nossas instituições” (LARROSA, 2010, p. 185).

À criança resta, então, uma conversão ao ser humano que começa no momento do nascimento. O nascimento é o momento em que um ser (a criança)

1 ROCHA, R. *A menina que aprendeu a voar*. São Paulo: Moderna, 2012, 32 p.

passa a pertencer a esse mundo, começando a transformar-se em um de nós. Para Larrosa (2010, p. 187), pode-se dizer que “o recém-nascido não é outra coisa senão aquilo que nós colocamos nele” e quando uma criança nasce fica claro que, o que surge primeiramente é um “outro” entre nós – “outro”, pois sempre estará além do que sabemos, do que queremos ou do que pensamos. “Não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início” (LARROSA, 2010, p. 187).

E o que podemos pensar sobre a relação entre nascimento e Educação? “A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades **respondem** à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo **recebe** os que nascem” (LARROSA, 2010, p. 188. [Grifo do autor]). O nascimento é uma novidade radical: o que não se espera, o que interrompe com todas as nossas expectativas, o imprevisto. Então, se o nascimento é a novidade, e a educação recebe essa novidade que é radical, podemos supor que tal relação é, em muitos momentos, dotada de conflito.

Esse conflito acontece pelo motivo de a escola, instituição pensada em receber as crianças, sofrer influências diversas, como a realidade social, política, histórica, econômica, entre outras, porém um deles buscou em sua característica dominante e peculiar, uma forma de se inserir nesse contexto e de receber nossas crianças: o totalitarismo (LARROSA, 2010). O totalitarismo supõe a intenção de projetar, planificar, planejar o futuro de forma que haja continuidade naquilo que já está consolidado. Em outras palavras: o totalitarismo sempre foi avesso às novidades e leva a educação a reduzir a novidade da infância às condições pré-existentes, deduzindo-a a realidade já ajustada a uma ideia.

O sistema contemporâneo é outro “interessado” nesse contexto de receber as crianças nesse mundo. Trata-se de certa amabilidade democrática, nem tão totalitária, porém com o poder de reduzir a criança a um ser “ideal”.

Nosso mundo baseia-se na inovação permanente e sistemática: de uma maneira tão compulsiva que já se converteu numa tradição e talvez uma forma de conformismo o fato de solicitarmos, constantemente, a novidade, o original, o espontâneo e o inovador. Mas ao preço de convertê-los imediatamente em mercadoria, através de sua adaptação às leis do mercado (LARROSA, 2010, p. 191).

No mesmo sentido, Freire (1993) se mostra preocupado com o que nossas escolas atualmente têm exigido e como têm transformado nossas crianças.

Segundo o autor, vivemos numa sociedade tecnocrata, empenhada em produzir mão-de-obra para suas linhas de montagens, visando lucros altos e custos baixos. “É preciso produzir, sempre, cada vez mais, a qualquer custo, nem que seja a custos humanos altíssimos. Dá preferência a braços separados de cérebros, a cérebros mutilados de pernas, a peitos a que o coração foi arrancado” (FREIRE, 1993, p. 24).

Para Gonçalves (2001), esse controle referido por Freire (1993) é diretamente manifestado na escola de várias formas e uma das mais visíveis tentativas de disciplinarização é pela conduta corporal, que revelam mecanismos de estruturas do poder dominante, resultante de todo um processo histórico da civilização ocidental. As primeiras escolas foram pensadas partindo dos ideais e rotinas das fábricas: movimentos racionalizados, eliminação de ações racionais voluntárias, domínio de comportamento, distribuição correta do corpo no espaço, controle do tempo, abolição de movimentos corporais espontâneos, entre tantos outros. Portanto, nossas escolas carregam a marca da cultura capitalista dominante que podemos observar na rotina de nossas instituições escolares hoje por meio do controle e distribuição espacial dos alunos em sala de aula, na organização do tempo escolar e, principalmente, na postura corporal dos alunos e professores, cujos movimentos estão sempre camuflando as verdades pessoais de cada um.

O objetivo desse artigo é refletir sobre o furto do lúdico ocorrido no contexto escolar, percebido pelo silêncio corporal exigido por muitas instituições educacionais que não consideram as necessidades específicas das crianças em suas propostas pedagógicas, especialmente as relacionadas às práticas lúdicas, demonstrados pelo disciplinamento e a imobilidade das crianças que, por sua vez, também precisam se adequar às normas escolares.

METODOLOGIA

Esse artigo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, o que segundo Almeida (2021) é realizada por meio de materiais já publicados sob várias formas e que se propõem a divulgar resultados de pesquisas.

Para Pereira et al (2018) a revisão bibliográfica é uma necessidade para a realização de qualquer pesquisa científica e é por meio desse estudo que é possível aperfeiçoar o conhecimento sobre um determinado tema. Além disso, nesse tipo de pesquisa também ocorrem, além das buscas, a análise e discussão dos resultados

obtidos pela busca desses materiais, fazendo com que o pesquisador chegue a uma ou várias conclusões sobre a temática estudada.

No caso desse estudo, buscou-se em livros, documentos, artigos, dissertações, teses e outras plataformas como bibliotecas virtuais e banco de dados de programas de pós-graduação, pesquisas já publicadas e que se propuseram a discutir do silêncio corporal, o furto do lúdico, infância e as culturas lúdicas infantis. Após essa etapa, houve a triangulação dos dados que auxiliou na discussão e reflexão que será apresentada a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Freire (2006), há muito tempo a escola possui essas características: fechada, fria, sem cor, dividida em disciplinas e com professores casmurros. Trata-se de uma instituição, criada em moldes medievais, para a criança contemporânea que, *a priori*, conforme os objetivos dela própria, será o cidadão do futuro.

Não quero aqui questionar a importância da escola enquanto instituição formadora, mas como diria Freire (2006), o contexto poderia ser muito diferente: “tudo poderia ser mais alegre, mais bonito, mais bem-humorado. Talvez possamos inventar outra escola. Quem sabe é possível desinventar a tradição da escola antiga” (FREIRE, 2006, p. 129).

Na escola atual, que ainda insiste em adotar padrões tradicionais, não se pode ser feliz. O problema maior parece ser que, desde que inventaram a escola já se passaram muitos séculos e muitas coisas mudaram – algumas para melhor, outras nem tanto. O próprio ser humano e suas relações mudaram em muitos aspectos, menos a escola, que continua a adotar padrões que são considerados ideais... para o século passado! Em plena era digital, fica praticamente impossível querer ensinar os alunos apenas trancafiados dentro de uma sala de aula, várias horas por dia. Prefere-se culpar os professores, o sistema, a realidade social e as próprias crianças pelos seus fracassos a reconhecer que é preciso mudanças em muitos aspectos. As exigências atuais proíbem os castigos físicos, mas nada mudou com relação ao confinamento que muitas crianças sofrem por horas e por meio de inúmeras tentativas disciplinadoras de muitas escolas de nossa sociedade.

É que nesse caso, a sociedade não se importa com a identidade das pessoas. A sociedade do controle priva qualquer iniciativa de liberdade de expressão, a começar pelas escolas e o primeiro item da lista é o jogo, que deve ser cada vez mais

banido do ambiente escolar. O avassalador apelo do jogo nos convida à liberdade que, não é tão interessante assim quando o objetivo é manter os padrões atuais de dominação (FREIRE, 2006).

É no jogo que aprendemos a arriscar, perder, ganhar, nascer, morrer... E já pararam para pensar: por que, mesmo “morrendo”, nos chateando, sendo difícil e tentando novamente sempre temos vontade de jogar de novo? Já repararam que, dependendo do ocorrido durante a partida, a gente se aborrece, mas quando nos chamam novamente para jogar lá estamos nós, outra vez, prontos para superar tudo aquilo e avançar em nossas limitações? E quando conseguimos ultrapassar tais dificuldades, ficamos com uma alegria imensa e temos a consciência de que sim, nós conseguimos! Talvez seja esse o principal motivo de tanta privação do jogo no contexto escolar: não podemos perceber em muitos momentos que somos capazes. Isso pode causar uma revolução contra o que já está determinado.

Vasconcelos (2006), também tem uma resposta bastante relevante para a questão da privação do jogo no contexto escolar: o jogo não é considerado racional. Argumentando por meio de uma perspectiva histórica, o autor explica que a criação dos sistemas nacionais de ensino a partir do século XIX, com ênfase na racionalidade técnica e instrucional, consolidou o brincar como pertencente à esfera do lazer e do passatempo infantil sendo associado, portanto, ao plano secundário de formação. Tal concepção, baseada no dualismo separatista entre razão e emoção, continua marcando presença na educação até os dias atuais.

Além desses motivos, Vasconcelos (2006) ressalta que o jogo e a brincadeira estão também diretamente relacionados por essa concepção passiva instrucional aos sentimentos: por ser considerado espontâneo, sentimental, romântico e natural, não estão, portanto, ligados à razão, considerado aqui como cerne para a promoção e exaltação do conhecimento científico, considerado o principal eixo de formação do ser humano nessa concepção.

Ainda segundo Vasconcelos (2006) é preciso ousar brincar nas escolas, pois negar o universo lúdico das crianças é negar o trajeto de desenvolvimento humano. Criança que não brinca se priva de ser criança, e adulto que não brinca perdeu para sempre a criança que um dia existiu em seu íntimo.

Além de todas essas observações, negar o brincar à criança é não reconhecê-la como cidadã do mundo. Vale nesse momento lembrarmos das palavras de Lima (2008): brincar e jogar são direitos das crianças assegurado por várias Leis em nosso país, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ORGANIZAÇÃO

DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959), a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1989) e, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Apesar de tais documentos legais serem vistos como de forma positiva por tentar assegurar o direito de brincar e jogar das crianças é preciso lembrar que, quando são necessárias tantas Leis para que se assegurem direitos, isso pode significar que os mesmos não estão sendo garantidos da forma como deveriam. Nesse sentido, Lima (2008) ainda reflete que, como agravante das privações desses direitos, é visível uma pressa pelo processo de escolarização, especialmente a partir da Educação Infantil, em que as crianças já nessa faixa etária são expostas a uma alta sobrecarga de trabalhos dentro e fora da escola, fazendo com que tenham cada vez menos tempo para as práticas lúdicas.

O autor ainda nos lembra de que em outros tempos, por volta do século XVIII, as práticas lúdicas eram compartilhadas entre adultos e crianças, o que promovia uma troca maior de experiências entre ambos. Obviamente, os dias atuais são bem diferentes e não se trata aqui de propor uma mudança radical nas atividades dos adultos, porém, precisamos reconhecer que atualmente, as crianças sofrem muito mais com essa negação das práticas lúdicas (LIMA, 2008).

Sendo assim, mesmo com tantos pressupostos teóricos e com tantas Leis que tentam assegurar o direito das crianças de brincar e jogar, trata-se de um direito que vem sendo constantemente negligenciado às crianças. Partindo diretamente para a questão do jogo e da brincadeira nos referidos documentos legais, estabelecendo uma ordem cronológica, destacaremos a partir daqui muitos textos que tornam as reivindicações do brincar e jogar nas escolas legitimada.

Começaremos pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959), que ao se referir ao direito à educação gratuita e ao lazer infantil, propõe em seu Princípio IV: “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito”.

Sendo assim, a “Declaração Universal dos Direitos da Criança” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959) procurou incentivar os países membros da Organização das Nações Unidas – ONU, a garantir os direitos das crianças, como crescer em um

ambiente familiar em contato com o amor, a compreensão e a felicidade, favorecendo assim o desenvolvimento de sua personalidade com intuito de propor uma vida individual e em sociedade ambientadas no espírito de liberdade, igualdade e solidariedade.

Esse documento acabou por nortear muitos outros que visassem a garantia dos direitos das crianças pelo mundo. No Brasil, por exemplo, inspirou o Decreto nº 99.710 de 21 de Novembro de 1990, que aprovava oficialmente a partir dali a “Convenção dos Direitos da Criança” como um dos norteadores para o respeito dos direitos da criança em nosso país, visto que a própria Constituição Federal brasileira, promulgada em 1988 (BRASIL, 1988), já elencava como dever do Estado uma Educação Básica obrigatória e gratuita.

Em seguida, podemos citar a elaboração do “Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA” (BRASIL, 1990), que em seu Capítulo II, que trata do Direito à Liberdade ao Respeito e à Dignidade, propõe:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação (BRASIL, 1990).

Interessante observarmos que o direito de brincar, praticar esportes e se divertir esteja ligado diretamente ao Artigo 16 que preza, em sua redação, o direito à liberdade – palavra cujo em seu sentido literal as crianças têm sido mais privadas nos últimos tempos e que geram muitas queixas quando essas estão em muitos ambientes escolares. A “garantia” desse direito continua em outros documentos da década de 1990, como os “Parâmetros Curriculares Nacionais” – PCNs (BRASIL, 1997) e os “Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação Infantil” – RCNEIs (BRASIL, 1998). Antes de detalhar esses dois documentos que possuem

uma importância histórica para a Educação Brasileira, falarei da Lei nº 9.394/96 – LDBEN, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, que substituiu a então Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a).

Sobre a atual LDBEN (BRASIL, 1996) começo por destacar que na época havia uma grande expectativa em torno de sua implantação, tanto que segundo Saviani (2007) sua própria regulamentação já se encontrava avançada enquanto sua aprovação sequer havia sido concluída. O país passava por muitas transformações e na área da Educação muitos paradigmas estavam sendo debatidos – a nova Lei, entendida como a maior da educação do país, abaixo apenas da Constituição Federal, gerava a esperança de que muitos dispositivos educacionais que precisavam ser regulamentados por uma legislação específica ocorresse (SAVIANI, 2007).

É certo que tal regulamentação ocorreu de fato com relação a muitos setores do ensino público brasileiro e em outros nem tanto, mas chamo a atenção para o direito de brincar e jogar nos contextos escolares dentro desta Lei, já lembrados pelos outros documentos citados aqui e que, portanto, eram referências mundiais no que se refere a esse assunto.

A maior comparação que se pode fazer com relação às duas Leis – a de nº 5.692/71 e a de nº 9.394/96 estão relacionadas diretamente à visão que se tinha das possibilidades das práticas lúdicas nos contextos escolares. No caso da Lei anterior, qualquer prática de movimentos previstos dentro das escolas se dava por meio das aulas de Educação Física que, previstas em seu Artigo 7º, eram obrigatórias e deveriam estar incluídas no currículo dos ensinamentos de 1º e 2º graus observando o Decreto Lei nº 69.450/71.

O referido Decreto, definia em seu Título I, que tratava do relacionamento da Educação Física com a Sistemática Educacional, em seu artigo 1º, que a Educação Física era uma atividade que “(...) por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimoram forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional” (BRASIL, 1971b). Já no Título II, que tratava dos objetivos da Educação Física escolar no ensino primário (entendido hoje como Ensino Fundamental), o referido Decreto menciona que esses deveriam ser de caráter recreativo, que favorecem hábito higiênicos, melhora da aptidão física e despertar do senso moral e cívico.

Ainda no Título II, em seu parágrafo primeiro, o Decreto destaca: “A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e

avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino" (BRASIL, 1971).

Com relação ao currículo, o referido Decreto dava autonomia para que as escolas adequassem essas aulas por meio dos planos de ensino, observando os meios disponíveis e as particularidades dos educandos e, além desses itens já citados, outros merecem algumas observações, como a aplicação de testes de aptidão física elaborado pelo então Ministério da Educação e Cultura e que deveriam ser obrigatoriamente aplicados a todos os alunos em todos os níveis de ensino, a inserção das iniciações esportivas obrigatórias a partir da 5ª série do 1º grau e a atuação do professor de Educação Física na abordagem dos conteúdos de higiene, saúde e aptidão física conforme as peculiaridades regionais e graus de ensino (BRASIL, 1971).

Podemos perceber então que, no caso da Lei nº 5.692/71, as práticas de movimentos corporais permitidas dentro das escolas apresentavam a ideologia governamental da época: usando das palavras de Castellani Filho (1994), a Educação Física servia ao militarismo nas escolas por meio de exercícios doutrinários, que propagavam a segurança nacional, o higienismo e a docilização coletiva dos corpos pela técnica disciplinadora do evangelho militar, e não visava em nenhum momento uma prática lúdica que contemplasse as especificidades da infância.

Na atual Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a referência às práticas de movimento não se dá de forma tão específica como ocorreu na anterior, não mencionando em nenhum momento de forma direta o direito de brincar e jogar nas escolas (o que também ocorria com a Lei anterior) e, ainda, acaba sendo bem mais discreta com relação à disciplina de Educação Física nas escolas, aparecendo essa apenas em seu Artigo 26, que trata dos currículos: "§3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos" (BRASIL, 1996).

Para entendermos melhor essa "discrição" com relação à disciplina de Educação Física escolar, atentarei para as palavras de Castellani Filho (1994) ao se referir que, naquele momento em que a nova LDBEN estava sendo organizada, muitos cursos de Licenciatura também sofriam algumas transformações, e no caso do curso de formação de professores em Educação Física, uma ocorrência chamava a atenção: havia uma falta de reconhecimento da Educação Física como um campo do saber específico dentro das escolas.

Castellani Filho (1994) então nos lembra de que a primeira versão da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/96, apresentada à Câmara dos Deputados em 1988, sequer mencionava a Educação Física como disciplina obrigatória na Educação Básica, mesmo essa já sendo reconhecida e obrigatória nos ensinos primário e secundário desde 1961. Na segunda versão da referida Lei, a Educação Física foi integrada à sua redação, mas ainda com resquícios da influência ideológica predominante desde a década de 1970.

Na visão de Vago (1999), essa obrigatoriedade da Educação Física na LDBEN nº 9.394 de 1996 na Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, não recebeu critérios para a organização de seu ensino, dando uma falsa sensação aos cursos de formação de professores de um “vale tudo”, ou seja, de que tudo podia acontecer nas aulas de Educação Física, além de promover a descaracterização da mesma enquanto componente curricular, tornando-se “um tempo *à parte*, um apêndice, ou um produto que a escola oferece aos alunos para atraí-los. A Educação Física continuaria *figurando* no currículo da escola, mas *desfigurada* de seu caráter de área do conhecimento” (VAGO, 1999, p.40). [Grifos do autor].

Mesmo com todos esses percalços e enfim, com a inclusão da disciplina de Educação Física na nova LDBEN (BRASIL, 1996) mesmo que de uma forma muito discreta e com resquícios anteriores como os apontados por Vago (1999) e Castellani Filho (1994), foi a partir desse momento que um turbilhão de questionamentos aos períodos anteriores se fez presente, sobretudo no setor da educação.

Foi nessa época que surgiram muitos pensadores críticos na área da Educação e que vinham, muitas vezes, de cursos de pós-graduação realizados no exterior. O Brasil acabara de entrar em um período que contemplava um processo de renovação política, o que causou uma mudança radical nos discursos conceituais, inclusive na Educação Física, ocasionando uma crise de identidade (BETTI, 2009).

Segundo Betti (2009), foi nessa época que houve um despertar para a situação geral da Educação Física no Brasil que apontava vários problemas como, por exemplo: a inexistência da Educação Física para a faixa etária de crianças de quatro a dez anos, advinda da má formação dos professores pelas instituições de ensino superior que priorizavam o ensino da Educação Física a partir da quinta série do primeiro grau (equivalente hoje ao 6º ano do Ensino Fundamental); a preocupação excessiva para a formação esportiva na infância, o que contraria princípios de

crescimento e desenvolvimento; as precárias condições de espaço físico; a falta de materiais adequados para que os professores ministrassem suas aulas; entre outros.

Uma das tentativas de debater, refletir e tentar realizar uma nova prática pedagógica não apenas na área da Educação Física, mas em toda a Educação brasileira de forma geral, foi pensar, após a regulamentação da nova LDBEN (BRASIL, 1996), em diretrizes pedagógicas pautadas em novas ideias e em referenciais teóricos considerados novos até então para a realidade brasileira.

Começou então nesse momento a elaboração de dois documentos que podemos considerar muito importantes historicamente: Os “Parâmetros Curriculares Nacionais” – PCNs (BRASIL, 1997) e os “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” – RCNEIs (BRASIL, 1998), ambos pautados em pressupostos que seriam considerados importantes para o avanço da Educação brasileira a partir daquele momento, como a reflexão sobre a prática pedagógica, a formação continuada dos professores, o respeito às diversidades culturais, o processo de construção da cidadania e, principalmente, que o Brasil tivesse um conjunto de referenciais que constituísse uma proposta curricular comum, mas flexível e que respeitasse as especificidades dos alunos brasileiros.

Iniciaremos nossa discussão pelos “Parâmetros Curriculares Nacionais” – PCNs (BRASIL, 1997). Lançado no ano de 1997, o documento ressaltava a importância que o exercício da cidadania teria a partir daquele momento por meio da educação pública – tratava-se de uma cidadania no qual era também imprescindível o domínio da língua falada, escrita e matemática, a compreensão das coordenadas de espaço e tempo, a percepção do mundo científico, o contato com as artes, a cultura entre outros saberes, todos pautados em princípios democráticos e outras exigências impostas pelo mundo moderno (BRASIL, 1997).

A proposta dos PCNs (BRASIL, 1997) era fornecer um material de subsídio para as escolas, que contemplasse uma visão mais geral por meio de um processo de interlocução em que seria permitido compartilhar valores e propósitos que orientassem o trabalho pedagógico. O documento também criticava as propostas educacionais consideradas “tradicionais” (entendidas como sinônimas de práticas centradas no professor cuja função era de vigiar, aconselhar, corrigir e ensinar conteúdos) e apontava a “pedagogia renovada” (entendida como aquela centrada nem no professor, nem nos conteúdos, mas sim no aluno como ser ativo) como possível caminho a ser seguido.

A organização dos PCNs (BRASIL, 1997) foi pensada numa proposta educacional por ciclos (e não mais por séries, como ocorria na realidade brasileira daquela época) e por áreas do conhecimento, sendo cada uma delas ajustadas de acordo com o nível de ensino. Além disso, a proposta também seguia o princípio da Interdisciplinaridade, com inclusão de “Temas Transversais” que englobavam a ética, a saúde, o meio ambiente, a orientação sexual, a pluralidade cultural e a avaliação de forma contínua com objetivos a serem atingidos não apenas pelo aluno, mas pelo professor e sistemas de ensino.

Embora os PCNs (BRASIL, 1997) da área de Artes e Temas Transversais também abordassem a questão da ludicidade no contexto escolar, falarei agora mais especificamente dos PCNs de Educação Física, pois além de seguir os pressupostos já apontados, o documento tinha a proposta de romper com as visões e práticas que nortearam a Educação Física até então: tratava-se de buscar uma Educação Física crítica que superasse as concepções históricas predominantes na área e que enxergasse o corpo muito mais que um sistema fisiológico e sim como um elemento sociocultural.

Considerando então, que esse corpo sociocultural está inserido num determinado contexto, é preciso considerar práticas corporais diversas dentro das escolas, pois cada aluno possui um estilo pessoal de jogar, brincar, lutar e dançar. Quanto mais o aluno domina tais conhecimentos, chamados também pelo documento de “práticas de cultura corporal”, mais terá condições de criar movimentos e de se conhecer melhor (BRASIL, 1997).

Sobre os conteúdos que a Educação Física teria então a partir dali, os mesmos foram organizados por Blocos: “Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas”, “Atividades Rítmicas e Expressivas” e “Conhecimentos sobre o Corpo”. No primeiro Ciclo do Ensino Fundamental foi ressaltado que toda criança possuía uma bagagem de conhecimentos e movimentos corporais que deveriam ser considerados pelo contexto escolar. “Cabe à escola trabalhar com o repertório cultural local, partindo de experiências vividas, mas também garantir o acesso a experiências que não teriam fora da escola” (BRASIL, 1997). Então, jogos, brincadeiras, lutas, danças, conhecimentos sobre o corpo, ginásticas, esportes, além de manifestações culturais típicas regionais deveriam estar incluídas pela escola no processo de formação das crianças.

Partindo agora para os “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” – RCNEIS (BRASIL, 1998), é preciso afirmar que os pressupostos norteadores

do referido documento são bastante similares aos dos PCNs (BRASIL, 1997) quando falamos da construção de uma educação pública mais democrática e que visassem a formação de cidadãos críticos desde o início de sua escolarização. Porém, o destaque fica para a importância que o documento teve para a história da Educação Infantil no Brasil – até aquele momento, nenhum outro abordou as especificidades das crianças nesse nível de ensino, e o mesmo tratava dessas particularidades apresentando seu referencial por meio de eixos, dividido em três volumes: o primeiro deles que tratava da Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo; o segundo volume que era direcionado à Formação da Identidade e Autonomia e; o terceiro que abordava de forma mais específica os objetos que ampliam o conhecimento de mundo das crianças: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática.

Apenas uma observação: não podemos nos esquecer de que a Educação Infantil só assumiu novos rumos após a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) em que o direito educacional das crianças pequenas foi realmente assegurado, pelo menos na forma da Lei. Nesse sentido, os RCNEIs (BRASIL, 1998), foram referências para a educação de crianças pequenas e para os professores que atuavam nesta área, e enxergavam o brincar como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, ressaltando também que é por meio do brincar que as crianças interagem com o mundo e com o outro, enfatizando assim sua importância na formação das crianças nas instituições de Educação Infantil.

A influência cultural a respeito do desenvolvimento da motricidade infantil era destacada com ênfase no volume 3 “Conhecimento de Mundo”, mais precisamente no primeiro capítulo, intitulado “Movimento” e deveria ser compreendida em vários âmbitos, como os significados atribuídos a gestos e expressões faciais e o manuseio de objetos específicos, como materiais escolares e brinquedos, por exemplo. Por isso, o documento também destaca a importância do planejamento de atividades que envolvam jogos, brincadeiras, atividades rítmicas além de outros momentos em sua rotina diária, ou seja, é preciso haver um estímulo à expressividade e mobilidade das crianças. Percebemos então que os RCNEIs (BRASIL, 1988), além de considerar as brincadeiras, brinquedos e jogos como importantes, ainda abordava o desenvolvimento integral da criança de uma maneira nunca debatida até então.

Embora os PCNs (BRASIL, 1997) e os RCNEIs (BRASIL, 1998) sejam considerados importantes, sentiu-se a partir da década atual a necessidade de aprimoramento das discussões sobre essas etapas da Educação brasileira. Em 2010 surgem as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” – DCNEIs (BRASIL, 2010). O documento expõe que a prática pedagógica nos espaços de Educação Infantil deve contribuir para o desenvolvimento de aspectos sociopolíticos, que implica oferecer recursos humanos para exercer seus direitos sociais, entre eles o de brincar (BRASIL, 2010).

Para que tais objetivos sejam atingidos, o documento dá algumas orientações importantes sobre a organização do espaço pedagógico, que deve prover uma ampliação do conhecimento de mundo das crianças. Com relação ao movimento corporal, tão importante para as crianças nesta fase, o documento é claro em afirmar que o espaço das instituições de Educação Infantil deve facilitar o deslocamento das crianças de forma a promover a interação entre elas, além de possibilitar o acesso a materiais diversos. Entende-se como “acesso a materiais diversos”, a oferta de brinquedos e outros equipamentos que propiciem o brincar respeitando as características ambientais e socioculturais da comunidade em questão, por exemplo (BRASIL, 2010).

Ainda sobre os DCNEIs (BRASIL, 2010), vale lembrar que sua proposta curricular compõe dois eixos centrais – as interações e as brincadeiras. Para isso, é preciso que as crianças tenham garantidas pelas instituições e pelos professores a oportunidade de ampliar suas experiências sensoriais, expressivas e corporais que favoreçam o progressivo domínio dessas capacidades na Educação Infantil.

Já o Ensino Fundamental teve sua proposta atualizada pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL, 2013). O documento reconhece que a brincadeira é uma atividade importante desde a Educação Infantil e no Ensino Fundamental e menciona que os conteúdos que compõem sua base nacional comum tem origem em várias áreas, entre elas as atividades desportivas e corporais. O currículo de base nacional comum deve observar o artigo 26 da Lei nº 9.394/96 – LDBEN que inclui a Educação Física como área do conhecimento e, portanto, disciplina obrigatória nas escolas brasileiras.

Um destaque interessante a ser dado é que o documento (BRASIL, 2013) afirma que a presença do lúdico nas escolas não deve se restringir apenas às aulas de Artes e de Educação Física, já que a proposta é que a escola considere seus alunos como indivíduos plurais e, portanto, partindo dessa questão, é reconhecível

que a escola tem sentido mais dificuldades a cada dia em proporcionar um ensino prazeroso aos alunos.

Vendo por esse ponto de vista, a atual Legislação garante que as crianças possam se desenvolver também por meio do movimento e outras práticas lúdicas nos contextos escolares desde a Educação Infantil. Considerando então as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (BRASIL, 2013), que menciona a presença do lúdico também em atividades como leituras de livros, debates históricos e outras que não se restringem apenas às áreas das Artes e da Educação Física, podemos inferir que a criança hoje tem direito ao lúdico dentro e fora da sala de aula e em vários ambientes dentro da escola. Em resumo: as falas, os pedidos e as reivindicações de aulas mais dinâmicas feitas pelas crianças estão totalmente de acordo com os atuais documentos norteadores da Educação nacional.

Por fim, menciono a divulgação da “Base Nacional Comum Curricular” – BNCC em 2017 (BRASIL, 2017), que em meio a um contexto político tumultuado e sendo resultado de discussões advindas de instituições mais ligadas a organizações neoliberais do setor empresarial e financeiro, pouco discute a questão da ludicidade na formação da criança.

Segundo Triches (2018), a BNCC teve contribuições em sua versão final de instituições como o Banco Itaú, a fundação Roberto Marinho, a Volkswagen entre outras instituições ligadas à globalização e ao mercado de trabalho. Pensada, segundo a autora, como norteador de uma educação que impõe um estilo de vida a ser seguido, que enxerga pessoas como consumidores e pautado em ideários neoliberais, o documento pouco considerou a opinião de professores e especialistas para identificar as reais necessidades de nossas crianças, especialmente as pequenas.

Também é preciso mencionar a clareza que a BNCC (BRASIL, 2017) tem em acelerar o processo de escolarização das crianças, especialmente a partir da Educação Infantil. A meta em alfabetizar as crianças cada vez mais cedo, aumenta o risco do “furto do lúdico”, definida por Azevedo (2022) como um processo acelerado de escolarização das crianças por meio de atividades consideradas “mais importantes” que as práticas lúdicas, como a alfabetização e o ensino da metamática, por exemplo.

Além disso, a BNCC (BRASIL, 2017) demonstra em vários momentos, que sua proposta não contempla uma formação crítica, visto que sua organização curricular são centralizadas em grupos sociais específicos, negando os conhecimentos que o

aluno já possui e contemplando a classe de professores como profissionais que não sabem ensinar (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Sendo assim, questões relacionadas à importância do conhecimento corporal e de práticas lúdicas com as crianças não ocuparam um espaço relevante de discussão na BNCC, sendo esse espaço ocupado pelas metas de se alfabetizar cada vez mais cedo já a partir da Educação Infantil.

É preciso, entretanto, lembrar de que grande parte desses documentos aqui citados foram pensados, organizados e divulgados com a influência de organismos multilaterais, como o Banco Mundial – BM, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, a Organização Mundial de Comércio – OMC, e a própria Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. Isso significa nas palavras de Mota Júnior e Maués (2014) entender tais documentos com grande influência neoliberal em várias áreas, incluindo a da Educação.

Segundo Mota Júnior e Maués (2014), a partir da década de 1970 a Educação ganhou mais visibilidade perante esses organismos, pois era entendida por muitos como uma ferramenta funcional a serviço da expansão do capitalismo, ou seja, pela Educação havia uma grande oportunidade de se formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem ser úteis às novas exigências capitalistas do mundo.

Tais organismos passaram, então, a investir na Educação: lançaram padrões a serem seguidos pelas escolas dos países em desenvolvimento; promoveram fundos de investimentos que incentivaram a descentralização da gestão e a centralização das avaliações escolares que, por sua vez, se tornaram cada vez mais pautadas em resultados e fixações de metas de desempenho; incentivaram a formação docente como eminentemente prática por meio de cursos de treinamento; inseriram padrões nos quais a escola é analisada por critérios mercadológicos; passaram a conferir a qualidade da educação pautada por medições de resultados; elaboraram um currículo que é resumido a conteúdos; aplicaram propostas pedagógicas generalizadoras; priorizaram a capacitação em serviço, deixando a formação inicial em segundo plano; dentre outros (ALTMANN, 2002; MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Isso implica entender que esses mesmos organismos que garantem às crianças o direito de brincar, de jogar, de participar de um lazer e de ter condições dignas de viver a infância por meio de muitos documentos e Leis, também exigem de instituições diretamente ligadas a elas algumas ações para que a Educação caminhe conforme seus preceitos e objetivos, como é o caso da escola, que diretamente

sofre influências diversas advindas das condições impostas e exigidas por esses mesmos órgãos.

Nesse sentido, Mota Junior e Maués (2014) são categóricos em afirmar que o Banco Mundial, por exemplo, se tornou um Ministério da Educação à parte desses países periféricos – entre eles, o Brasil -, e é ele quem dita muitas das ações a serem adotadas na Educação, pois sua capacidade de emprestar recursos o tornou o centro mundial de desenvolvimento a ser seguido pelos emergentes.

No caso específico do Brasil, a partir do governo de Fernando Collor de Melo (1990 – 1992), essas ações norteadas pelo Banco Mundial significaram

[...] a radicalização da libertação da economia, com as privatizações dela decorrentes, e a destruição de um precário Estado Social por meio de uma contrarreforma do Estado, cujos efeitos mais visíveis sobre a educação básica e superior são o avanço do setor privado, a precarização do público e a penetração dos mecanismos e valores de mercado sobre a gestão, o financiamento, a avaliação e a produção de conhecimento (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1142).

Portanto, não podemos nos esquecer de que ao mesmo tempo em que a criança tem vários direitos, entre eles o da vivência do lúdico em contextos educacionais, a escola é pressionada numa lógica neoliberal que promove uma ascensão social por meio de uma educação que se limita a padrões que atendem à economia e à estabilidade política sustentada por muitos organismos multilaterais. Trata-se de uma perspectiva em que a Educação deve ser pautada na ideia de que o capital humano (quantidade ou grau de educação e de qualificação tomado como indicativo de um volume de conhecimentos) é essencial para a potencialização da capacidade de produção (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014).

Para Altmann (2002), tais medidas apenas reforçam a má qualidade da educação além de contribuir para a permanência da desigualdade no sistema escolar. Em uma engrenagem em que a prioridade é dada apenas à Educação Básica, trazendo uma mensagem sutil de que essa modalidade de ensino basta para que todos tenham a garantia de oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida, pensar na Educação como ascensão social e econômica é pura ilusão – está, sim, incentivando que tudo permaneça como está inclusive o *status* em que cada um se encontra na sociedade.

O fato, é que nossas crianças estão expostas a todos esses fatores, que vão desde políticos, econômicos, sociais, culturais e até materiais. Porém, nenhum

deles, em nossa opinião, justifica a ausência cada vez mais acentuada do lúdico na infância. Que possamos optar pela presença do brincar e jogar em nossas aulas, independente das pressões políticas e econômicas, das tradições históricas, das condições sociais, das crenças individuais e de inúmeros outros fatores que porventura quiser nos convencer do contrário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a criança hoje, como um ator social, como uma categoria geracional que tem suas particularidades, é pensar na criança como um ser que quer brincar, jogar, ter experiências lúdicas fora da escola, mas, principalmente, ela quer vivenciar isso também dentro dela. A escola, como espaço promotor da ordem e do controle, não permite, em muitos momentos, que tais vivências ocorram. Não estamos nesse momento afirmando que na escola não precisa ter ordem de nenhum tipo. A questão a ser discutida parece ser em **como** tais ordens se estabelecem ainda hoje no contexto escolar.

É preciso ressaltar que o jogar e o brincar são reconhecidos como direitos das crianças por diversas Leis no âmbito nacional e internacional. Porém, como bem nos lembra Lima (2008), o fato de existirem leis que assegurem esses direitos implica entender que eles estão sendo negligenciados de alguma maneira. Caminhando nesse sentido, esse estudo propõe a seguinte reflexão: se existem leis que apontam as práticas lúdicas como direito das crianças, precisamos fazer valer tal legislação, independente de existirem pressões políticas, pedagógicas, e por aumento de índices, como já vimos. Primeiro porque não há, então, nenhum impedimento legal que impeça que nós, professores, usemos da ludicidade em nosso cotidiano escolar – pelo contrário: legalmente as práticas lúdicas não estão impedidas de adentrarem as escolas ou qualquer outro ambiente frequentado pelas crianças.

Segundo, pois se reclamamos em nosso cotidiano que a Educação precisa quebrar paradigmas antigos e superar atitudes pautadas em valores “tradicionais” de nossa prática pedagógica para que ela se transforme, podemos sim começar pela garantia do jogar e brincar nas escolas. Se existem muitas Leis nesse país que não funcionam na prática por vários motivos como a burocracia, a falta de recursos etc., essas, porém, dependem muito mais de nós, professores e gestores do tempo, currículo e rotina escolar, do que de qualquer outra engrenagem do sistema.

Não podemos deixar de inferir que, independentemente da época, do contexto, da política vigente e da proibição das manifestações lúdicas infantis pelos adultos ao longo dessa história, as crianças sempre encontram um meio de continuar sendo crianças, manifestados por meio de práticas lúdicas que não podemos interferir, como o caso “fictício” da “menina que aprendeu a voar” (“fictício” entre aspas, pois sabemos que apesar de se tratar de uma história inventada, como frisada no início desse capítulo, acontece com muita frequência em várias instituições escolares) e que serviu de ilustração para iniciarmos nossa discussão sobre a realidade de muitas escolas hoje. Podemos, muitas vezes, tentar abolir o lúdico, mas não conseguiremos, pois ele sempre existirá nos sonhos da maioria das crianças.

Lúcia começou a olhar pela janela e as nuvens passavam, tão brancas, e o céu era tão azul, e em algum lugar do mundo as ondas do mar batiam na praia e levantavam espuma, e no parque tinha roda-gigante e montanha-russa.

E na esquina tinha o pipoqueiro e o homem que vendia algodão-doce e tinha um gordo que vinha pela rua assobiando uma música tão bonita e Lúcia se distraiu e soltou os pés da carteira e começou a subir, a subir...

E quando Lúcia olhou, viu que a Tábata também estava voando, e o Zé Bento também, e o Cassiano, a Denise, o Davi, o Pedro, a Juliana... (...) Tinha crianças gordas e magras, altas e pequeninas, louras, mulatas e morenas, tinha crianças inteligentes e burras, e voavam todas, rindo-se muito, alegres pelo céu.

Só uma ou outra criança não conseguiu voar e ficou tristonha, sentada na classe.

Dona Isolda chegou à janela, olhou para o alto e chorou uma lágrima salgada (Ruth Rocha – *A menina que aprendeu a voar*).

Independente de permitirmos ou não, de proibirmos ou não, as crianças continuarão a brincar nem que seja em um local em que nós, adultos, muitas vezes não podemos entrar a não ser que as próprias crianças nos convidem: dentro da cabecinha delas, pela imaginação, em seus sonhos... Que tal nos lembrarmos de nossa velha infância e participar junto com elas desse momento?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. D. **Metodologia do trabalho científico**. Recife: UHPE, 2021.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77 – 89, Jan./Jun. 2002.

AZEVEDO, N. C. S. **Culturas lúdicas infantis na escola**: entre a proibição e a criação. Curitiba: CRV, 2022.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. A Educação Física na escola brasileira. São Paulo: Hucitec, 2009, 238 p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 5.692 de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 69.450 de 1 de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, 1971b.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Diretoria Legislativa. Centro de Documentação e Informação. Coordenação Edições Câmara. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. 1. Brasília, 1997, 79 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010, 36p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica**. Brasília, 2013, 565 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, 2017.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**. A história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1994, 225 p.

CURY, C. R.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base nacional comum curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, J. B. Da criança, do brinquedo e do esporte. **Motrivivência**, Jun. 1993, p. 22 – 29.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**. Corporeidade e educação. Campinas: Papyrus, 2001, 197 p.

LARROSA, J. O enigma da infância. In: LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Danças, piroetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 183 – 198.

LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

MOTA JUNIOR, W. P.; MAUÉS, O. C. O banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.4, p. 1137 – 1152, Out./ Dez. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959.

PEREIRA, A. S. et al. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Santa Maria: UFSM, 2018.

ROCHA, R. **A menina que aprendeu a voar**. São Paulo: Moderna, 2012, 32 p.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**. Campinas, Autores Associados, 2007, 310 p.

VASCONCELOS, M. S. Ousar Brincar. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006, p. 57 – 74.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n.48, ago.1999, p. 30 – 46.

TRICHES, E. F. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Dourados. Dourados, 2018.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.012

POSSIBILIDADES NO BRINCAR COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA CIDADE E NO CAMPO

*JULIANA BARBOSA DE MORAIS WEINGARTNER
TEREZINHA ALVES FARIAS LIMA*

RESUMO

O Brincar Heurístico, dentro de suas especificidades, deverá ser oportunizado a todas as crianças de zero a seis anos, visto que a primeira infância é o período de maior desenvolvimento da criatividade infantil. No campo da Pedagogia, temos nos debruçado sobre a qualidade do brincar e suas modalidades, sendo o heurístico a inspiração das práticas neste artigo apresentadas. Pensando nisso, o presente estudo traz algumas reflexões de duas professoras (uma turma unificada e duas turmas de Infantil IV) sobre a qualidade do brincar com material de largo alcance. O lócus de pesquisa foi o município de Caucaia/CE, em uma instituição localizada na zona rural e em outra na zona urbana. O procedimento metodológico consistiu em uma pesquisa de campo em que foram coletados dados registrados no diário de campo, por meio de fotografias, que subsidiaram nossas observações, as quais provocaram as reflexões citadas anteriormente neste resumo. Como fundamentação teórica, utilizamos como referência os seguintes autores: Goldschmied e Jackson (2006), Fochi (2018), Formosinho (2021), Ferreira *et al* (2022), entre outros. A partir desta pesquisa, podemos verificar o quão é necessário desconstruirmos a ideia de uma infância plastificada, podendo acarretar o consumismo. Já a utilização dos materiais não estruturados, o espaço propositivo e a intencionalidade pedagógica proporcionaram um maior comprometimento das crianças com esse brincar, no qual as possibilidades de criação foram mais significativas durante o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Infância, Brincar heurístico, Material não estruturado.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), no seu art. 29, tem garantido às crianças de zero a cinco anos o seu desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, sendo a educação escolar uma complementação à educação familiar e da comunidade. Portanto, é relevante reafirmar o compromisso social e intelectual que as escolas e os professores têm ou deveriam ter para com esse atendimento, tendo em vista as especificidades e subjetividades das crianças e infâncias.

Nessa direção, a Educação Infantil tem função importante nessa apresentação do mundo para as crianças. Sendo a escola o primeiro local de aprendizagem pós-ambiente familiar, há que se pensar em vivências ricas de qualidade e significância em que as crianças possam se expressar, brincar, interagir, conversar, negociar, entre outras possibilidades que lhes permitam se desenvolver plenamente.

Nessa perspectiva, consideramos o brincar como elemento fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), mais recente documento que versa sobre a Educação brasileira, reforça as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2009), ao tratar as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, sendo esse movimento basilar para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, as DCNEIs apontam a criança como:

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

O termo “material de largo alcance” foi definido por Leontiev (2010) como um conjunto de materiais, elementos naturais considerados de uso no/do cotidiano ou da natureza, que podem se transformar em inúmeras possibilidades para o brincar e criar.

Esses materiais podem ser facilmente adquiridos, comprados ou confeccionados, por se tratar de objetos como: latas, tampas, chaves, cilindros de papelão, conchas, argolas, pedaços de madeira, cortinas de PVC, entre muitos outros que

podem estar ao alcance dos pais e/ou professores e que podem ser utilizados como brinquedos pelas crianças.

Nesse sentido, o presente estudo apresenta como problema central de pesquisa: Quais as possibilidades criativas e a qualidade que o material estruturado traz para o brincar na Educação Infantil?

Para atingir nosso objetivo geral, decidimos analisar a importância do brincar infantil e a qualidade desse brincar com material não estruturado. Correspondendo ao objetivo geral deste escrito, elencamos dois objetivos específicos: identificar o brincar como prática pedagógica e analisar como a brincadeira contribui com o desenvolvimento integral da criança.

Nessa perspectiva, o estudo é relevante pela necessidade de mostrar o potencial criativo do brincar com material de largo alcance que, ao contrário dos brinquedos prontos, acontece de forma ilimitada. Ademais, afasta as crianças de uma infância plastificada, contribuindo, dessa forma, para a preservação do nosso planeta.

Isto posto, reafirmamos nosso compromisso como educadoras e estudiosas das pedagogias participativas em deixar as melhores e mais felizes memórias nas crianças que atendemos, deixando assim uma bagagem emocional de vivências significativas que no futuro serão a base para um relacionamento com o mundo com mais assertividade. Um aspecto essencial do trabalho do adulto que atua com crianças bem pequenas “consiste em certificar-se que a criança está feliz” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006 *apud* FOCHI, 2018, p. 46).

Para a realização deste estudo, observamos a intencionalidade pedagógica do espaço propositor com material de largo alcance. Optamos por pesquisar, cada uma em seu local de trabalho. Partindo desse pressuposto, as ações se deram em uma turma unificada (dois a cinco anos de idade) e em duas turmas do agrupamento de quatro anos de idade, em duas escolas localizadas no município de Caucaia-CE, uma localizada na zona urbana e a outra, na zona rural.

Em nossa pesquisa, buscamos observar e refletir sobre a forma como as crianças se envolveram com esses materiais. A partir deste trabalho, é possível reafirmar a qualidade do Brincar Heurístico e que a utilização dos materiais não estruturados contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de objetivo exploratório. Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. “O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Quanto aos procedimentos, foi feito um estudo bibliográfico, fundamentado nos autores: Goldschmied e Jackson (2006), Leontiev (2010), Fochi (2018), Formosinho (2021), Silva (2022), entre outros, complementado por uma pesquisa de campo, que teve como instrumento de coleta de dados a observação participante. Os dados foram registrados em diários de campo e fotografias que subsidiaram as informações coletadas.

O Brincar Heurístico utilizando material de largo alcance foi oportunizado para as crianças em seis sessões que ocorreram entre os meses de abril e junho de 2023. Foram contempladas duas turmas de Infantil IV, com um total de 38 crianças, na escola da zona urbana e uma turma unificada com crianças de dois a cinco anos, com um quantitativo de 17 crianças, na escola da zona rural. Vale ressaltar que as práticas não foram obrigatórias para todas as crianças e que o intuito era observar o interesse e o envolvimento das crianças com os materiais. Neste estudo, optamos por incluir as crianças pequenas³; embora não estejam inseridas nas pesquisas de Goldschmied e Fochi, decidimos investigar o envolvimento delas com esse tipo de brincar.

A seguir apresentaremos a descrição com a sugestão de vivências e materiais que podem ser utilizados, entre outras inúmeras possibilidades.

- **Sugestão de atividade:** Distribuir os objetos em quantidades suficientes para todas as crianças em locais estratégicos do pátio ou outro local adequado, onde as crianças possam encontrá-los e brincar com eles. Em seguida, realizar as anotações enquanto as crianças brincam. Registrar os diversos momentos observados, em relação à autonomia, criatividade, como interação entre si e com os objetos e como resolvem seus conflitos sem a interferência do adulto.
- **Sugestão de material:** lâminas de PVC, cilindros de papelão, pedaços de madeira, argolas de plástico e de madeira, caixas de ovo, tampas de

metal e de plástico, cadarços coloridos, garrafas PET pequenas, galhos de árvores, palitos de picolé, pregadores de roupa, caixas de papelão etc.

A seção abaixo traz os resultados e discussões, enfatizando a forma como o Brincar Heurístico foi apreciado pelas crianças e as nossas reflexões a partir do que observamos durante o período em que foram propostas as vivências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um dos princípios do Brincar Heurístico é a brincadeira como atividade vital em que não se pode separar o brincar do aprender e onde “os bebês e crianças bem pequenas aprendem sobre si e sobre o mundo” (FOCHI, 2018, p. 46). Precisamos refletir sobre os brinquedos prontos, os quais, segundo a pesquisa do Departamento de Química da UFSCar (2020):

[...] o brinquedo carrega em si uma vasta significação e tem um papel importante no desenvolvimento da criança, com potencial de estimular a imaginação, a criatividade, capacidade cognitiva e motora, mas também reproduz e estimula padrões e normas sociais, como por exemplo, os brinquedos direcionados somente a meninas ou meninos.

O pensamento da abordagem do Brincar Heurístico se contrapõe a esse pensamento: não existem brinquedos só de meninos e só de meninas, o que é relevante para uma educação mais acolhedora e democrática. Em nossas vivências, os materiais não estruturados contemplaram todas as crianças de nossas turmas, sem que as crianças pudessem pensar em brinquedos de menino e menina. Esses materiais possibilitaram um maior desenvolvimento das brincadeiras, pois todos interagiram entre si.

O projeto “Honrar a criança”, de Raffi Cavoukian e Sharna Olfman, de 2009, cita que:

[...] dar às crianças brinquedos definidos restringe suas opções de brincadeiras, ao passo que materiais sem fim específico permitem que experimentem em todos os aspectos da vida. Esses materiais costumam menos e duram anos (ALMON, 2009, p. 96).

Concordando com o autor, entendemos a necessidade de fomentar uma consciência ecológica em toda a comunidade escolar na qual se possa criar o hábito de reutilizar em vez de descartar materiais que servem para outros fins. “Os brinquedos não brinquedos” como definem Ferreira *et al.* (2022), são eficientes materiais impulsionadores da criatividade infantil, diferentemente dos brinquedos plastificados e prontos, cujo poder lúdico e brincante logo se esgota.

É importante ressaltar que as crianças já nascem dentro de um sistema pronto, muitas vezes rodeadas de brinquedos prontos e, na maioria das vezes, de plástico, onde a comunidade ainda não conhece a importância do material não estruturado para o desenvolvimento da criatividade infantil.

Em algumas de nossas sessões, observamos que algumas crianças olhavam o material organizado e não sabiam como agir. De forma discreta e sucinta, íamos fazendo perguntas sugestivas para que pensassem e tomassem decisões sobre o que fazer com o material. Desse modo, defendemos o pensamento das irmãs argentinas Alejandras de que “os contextos para fazer construções possibilita a expressão criadora” (DUBOVIK; CIPPITELLI, 2018, p. 22). Uma observação importante que utilizamos em nossa pesquisa foi sobre o espaço intencional e organizado. Reconhecemos a importância de um espaço convidativo para o brincar das crianças e como ele pode ser um potencial criativo na brincadeira. Estamos evitando a prática que é bastante comum nas salas de Educação Infantil de disponibilizar um balde onde os brinquedos não são selecionados e cuidados e as crianças apenas brincam com brinquedos muitas vezes quebrados e que podem até oferecer perigo para elas. Reafirmamos que é preciso intencionalidade pedagógica em todos os momentos do cotidiano das crianças na creche e na escola, principalmente no momento do brincar.

Com isso, em nossas vivências, utilizamos um espaço organizado e generoso no que diz respeito aos materiais. Um ambiente generoso é considerado pelas estudiosas como:

[...] o tipo de ambiente que resulta não somente na riqueza e variedade dos materiais oferecidos, mas também das atitudes dos professores, implícitas no cuidado com que os materiais foram procurados, escolhidos e oferecidos às crianças. Trata-se de uma atitude generosa, que se caracteriza pela atenção e escuta por parte dos adultos que sabem observar, oferecer coisas e fazer isso na medida e no momento certos (GALARDINI; GIOVANNI, 2002, p. 120).

Assim sendo, o “espaço propositor”, termo utilizado por Ferreira *et al.* (2022, p. 23), também foi o responsável pelo êxito nas vivências com os materiais, sendo o espaço um ambiente acolhedor e potencializador da criatividade infantil.

Acreditamos também que as crianças são autoras de suas histórias, tendo como base a máxima dos autores que defendem que:

[...] todas as crianças são competentes, todas as crianças são capazes, todas as crianças são pesquisadoras, todas as crianças são sujeitos de seu próprio aprendizado, todas as crianças se maravilham com suas próprias descobertas (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 106).

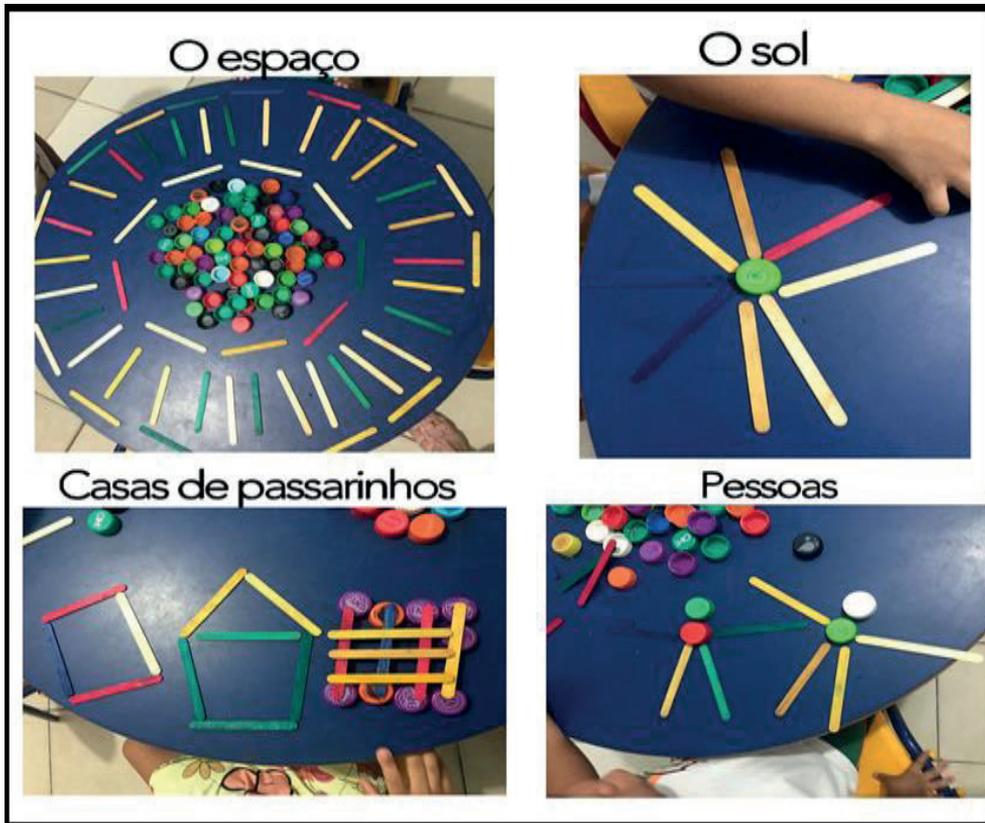
Dessa forma, o Brincar Heurístico proporciona o desenvolvimento pleno das crianças de forma que elas possam utilizar as modalidades desse brincar para compreender o mundo através da brincadeira.

É importante destacar que algumas crianças relataram nunca terem brincado com esse tipo de material e, considerando a aceitação e a criatividade delas ao brincar com esses materiais, podemos dizer que elas aprovaram essa nova forma de brincar. Com essas narrativas, confirmamos que muitos só tiveram vivências com brinquedos plastificados. Daí a importância de manusear esses materiais que têm temperatura, textura, cheiro e cores diferentes dos brinquedos que já têm em casa. Além disso, essas brincadeiras possibilitam interação, criatividade e cooperação entre as crianças.

A seguir, apresentaremos a pesquisa empírica realizada nas turmas anteriormente descritas. Mostraremos aqui as vivências realizadas nesses contextos e o que foi possível ser observado junto ao grupo de crianças participantes. Para uma melhor visualização das vivências propostas com o Brincar Heurístico, optamos por ilustrar e descrever as sessões realizadas, conforme as fotos selecionadas durante as vivências com as crianças.

É importante salientar que as imagens foram devidamente autorizadas, no entanto, optamos por imagens que preservem a identificação das crianças.

Figura 1 – Sessão 1



Fonte: Arquivo das autoras, 2023.

A sessão acima foi oportunizada para as turmas de Infantil IV, na qual foram utilizadas tampas de garrafas PET e palitos de picolé. O contexto foi organizado em cima das mesas infantis e os materiais foram dispostos em forma de mandalas para que as crianças pudessem realizar as suas criações. Ao chegarem à sala de referência, o material já estava organizado para as investigações da turma.

As crianças envolveram-se com bastante concentração, visto que, para elas, aqueles materiais eram uma nova forma de brincadeira. Os olhares buscavam possibilidades de criação e logo a imaginação infantil surgiu. As crianças maravilharam-se quando conseguiram construir casas de passarinhos, o sol, pessoas em formas de bonecos, formas geométricas e espontaneamente utilizaram os palitos para fazer seus nomes próprios.

Figura 2 – Sessão 2



Fonte: Arquivo das autoras, 2023.

Na sessão dois, disponibilizamos, no espaço aberto da escola, alguns materiais como: pedaços de madeira de diversos tamanhos, pedaços de forro PVC, cilindros vazados, cilindros de papelão e caixas de leite vazias. O espaço também foi organizado e as crianças puderam sentir a textura dos materiais, bem como manusear novos acessórios que antes não conheciam, dando novos significados a eles.

No decorrer da sessão, algumas crianças começaram as suas pesquisas manipulando pedaços grandes (um metro) de forro de PVC para construir. Outras utilizaram o mesmo material para fazer rampas com os cilindros. Um grupo empilhou as madeiras em cima dos forros e construiu torres de equilíbrio. Uma criança pegou as caixas de leite e pedaços finos de madeira e disse que eram batatas fritas. Foi gratificante poder contemplar e registrar essas e muitas outras possibilidades de criação que as crianças mostraram através da brincadeira.

Figura 3 – Sessão 3



Fonte: Arquivo das autoras, 2023.

Neste contexto, foram disponibilizados palitos de picolé com pedaços de flutuador espaguete cortados em diversos tamanhos e dispostos em cima das mesas. As crianças não foram orientadas a furar os flutuadores, mas conseguiram descobrir através de suas pesquisas que era possível, e isso intensificou a brincadeira, na qual foram produzidos vários objetos e cenários do brincar simbólico, como o que foi descrito de acordo com as falas das crianças: “uma máquina do tempo”, “um avião”, “o castelo do homem furadeira”, “torres, castelos” etc. Com essas observações, salientamos que o manuseio de materiais de largo alcance possibilita também a inserção da criança no mundo da imaginação e no brincar simbólico.

Nesse processo de interação entre as crianças, a BNCC defende que:

[...] a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento

integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BNCC, 2017, p. 17).

Sustentando o pensamento acima, podemos confirmar que o material não estruturado possibilita também a expressão dos afetos com o resgate do brincar da ancestralidade das crianças, trazendo para as suas vivências o valor cultural dessas brincadeiras. Além do mais, esse material demanda um poder de concentração maior das crianças ao pensar sobre as possibilidades de criação. Dessa forma, podemos enfatizar a importância do Brincar Heurístico no desenvolvimento dessa habilidade.

Figura 4 – Sessão 4



Fonte: Arquivo das autoras, 2023.

O contexto acima foi pensado e organizado de modo que as crianças pudessem visualizar todo o material e fazer suas escolhas de acordo com o interesse de cada uma. O nosso olhar enquanto adultos nos leva a pensar sobre as escolhas das crianças e nos leva também a imaginar o que as crianças poderiam fazer com os objetos. Entretanto, muitas vezes nos surpreendemos com o imaginário e a criatividade delas.

Nessa sessão, as crianças fizeram suas explorações observando e pegando em alguns materiais que chamaram a atenção, como a cabaça, por exemplo, que, apesar de ser um objeto facilmente encontrado no campo, cada vez mais vem se tornando menos utilizado, dificultando assim o acesso das crianças a esse objeto que traz em si a cultura e a ancestralidade da comunidade. Uma das crianças sacudiu o objeto e, percebendo o barulho, logo quis saber o que havia dentro.

Para isso, a criança utilizou um palito de picolé e bateu várias vezes até fazer uma perfuração por onde derramou as sementes. A partir dessa descoberta, surgiram novos elementos que não faziam parte do contexto inicial. Dessa forma, esses elementos se tornaram ingredientes para os picolés que as crianças fizeram utilizando: duas fôrmas, água, flores e folhas. É importante destacar que, de início, apenas uma criança se interessou pelas fôrmas e pelos palitos e disse que ia fazer picolé. Logo a maioria se interessou e se organizou de forma coletiva e sem disputa pelos objetos. Dessa observação, destacamos algumas falas criativas que nos fazem refletir sobre o pensamento das crianças:

Criança 01: "vamos fazer picolé? Ah mas não tem água. Posso ir pegar minha garrafa?" A criança então foi pegar sua garrafa e encheu com água as garrafinhas PET para colocar nas vasilhas onde fariam os picolés.

Criança 02: "precisa de um pouco de cor, igual nos filmes". Então rasgaram as folhas e flores e utilizaram para dar cor aos picolés. Outros objetos que ali estavam também foram explorados, como buchas vegetais, tampas e copos, porém em seguida foram largados. Terminada a confecção dos picolés, as crianças levaram para colocar no congelador.

As possíveis soluções pensadas pelas crianças mostram que:

[...] neste ponto o papel da imaginação aparece como emancipatório: a criança utiliza-se da imaginação na brincadeira como forma de realizar operações que lhe são impossíveis em razão de sua idade. A criança reproduz ao brincar uma situação real do mundo em que vive, extrapolando suas condições materiais com a ajuda do aspecto imaginativo (ARCE, 2004, p. 21).

Nesse contexto, o Brincar Heurístico teve grande importância porque, através dos objetos escolhidos por elas, foi possível perceber a ampliação do imaginário e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças ao criar algo prazeroso e relacionado ao dia a dia delas. Essa forma de brincar promoveu uma integração, despertou o interesse e o engajamento de todos sem nenhuma forma de atrito ou desavença.

Pelo potencial criativo que tem para as crianças, o Brincar Heurístico tem nos chamado atenção, sobretudo porque possibilita uma maior interação da criança com o material não estruturado, levando as infâncias para longe do consumismo e dos brinquedos plastificados.

A sessão seguinte mostra que, além do material não estruturado, as crianças procuraram brinquedos para que pudessem utilizá-los na construção que fizeram. No entanto, salientamos que, embora esses brinquedos tenham sido escolhidos pelas crianças, procurar outros objetos que possam substituí-los é uma maneira interessante de despertar a criatividade para novas formas de transformar um objeto aparentemente sem utilidade em um brinquedo criativo e mais acessível do ponto de vista ecológico e financeiro.

Notamos que o tempo em que as crianças ficaram envolvidas na brincadeira foi bastante significativo e as sugestões sobre o que fazer e como iriam brincar, partiram delas. O que significa dizer que não precisamos intervir o tempo todo, pois isso poderia vir a influenciar nas escolhas e poder de decisão das crianças.

Figura 5 – Sessão 5



Fonte: Arquivo das autoras, 2023.

Nessa sessão foram disponibilizadas para as crianças caixas e lâminas de PVC. O material foi organizado no chão, de modo que, ao entrar na sala, as crianças se depararam com aqueles objetos. As lâminas de PVC chamaram a atenção por ser um material que eles nunca tinham visto. Um dos garotos logo teve a ideia de fazer pistas para brincar com carrinhos utilizando as caixas e as lâminas. Então foram pegar os carrinhos e começaram a brincadeira. A imaginação correu solta e a caixa que tinha divisórias logo se transformou em garagem.

Na última sessão apresentada a seguir, optamos por utilizar uma menor variedade de materiais no intuito de verificar quais seriam os objetos que despertariam o interesse das crianças.

Nesse contexto, os objetos chamaram a atenção de duas crianças com idades de dois e três anos. Foi perceptível o interesse das crianças pelos objetos, assim que viram os materiais, assim como foi possível perceber a concentração delas em empilhar os pedaços de madeira

Figura 6 – Sessão 6



Fonte: Arquivo das autoras, 2023.

Os materiais foram dispostos e chamaram atenção de duas crianças. Pedações de madeira sobrepostos deram lugar a um castelo, que as crianças chamavam de “castelo da princesa Jasmin”, nome fictício de uma colega que também estava envolvida na brincadeira. Vale ressaltar a autonomia que as crianças tiveram em escolher um único tipo de material e usar a criatividade e poder imaginário para criar um ambiente que não faz parte de suas rotinas, mas que está presente no imaginário delas através das histórias que ouvem e que recontam todos os dias. Daí a importância dos conhecimentos prévios para qualquer ação educativa.

No mundo globalizado em que vivemos, as crianças, ao nascerem, são expostas a todo tipo de informação desde o ventre de sua mãe, desse modo, vão adquirindo conhecimentos desde bebês. Nesse contexto, as crianças ampliam o seu repertório de mundo, aprendem a socializar com outras crianças e adultos e a viver em sociedade de uma forma geral.

É urgente que a escola e os professores possam compartilhar essa nova forma de brincar com as famílias. Como muitos de nós nascemos dentro da Pedagogia tradicional, da educação bancária, pouco fomos incentivados a sentir e a pensar o que é o oposto da educação baseada nas pedagogias participativas, que é uma “pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (FORMOSINHO, 2007, p. 5).

Sendo assim, é preciso compartilhar com a comunidade escolar sobre essas pedagogias que englobam diferentes formas de viver a Educação Infantil, reconhecendo a criança como um ser que é capaz de construir seu próprio aprendizado.

Outro motivo para apresentarmos o Brincar Heurístico às crianças é resgatar as brincadeiras tradicionais de seus pais e avós, em que muitos brincaram com areia fazendo casas, separando seus compartimentos, pedras, madeiras, materiais da natureza etc.

Nesse sentido, o Brincar Heurístico traz um desafio para as crianças, que é o de pensar em situações reais ou imaginárias nas quais elas possam utilizar esses objetos, dando lugar a elementos que elas trazem da sua história de vida, sua cultura, e que vão dar sentido a esse brincar. Além disso, destacamos a importância desse brincar que amplia as relações entre as crianças, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da socialização, algo imprescindível para a evolução humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a importância do brincar infantil e a qualidade desse brincar com material não estruturado, sobretudo as descendências da Abordagem do Brincar Heurístico. Uma modalidade de brincar que nos chamou atenção, visto que possibilita uma maior interação da criança com o material de largo alcance, levando as infâncias para longe do consumismo e de brinquedos plastificados. Isso contribui, de forma significativa, para a preservação do nosso planeta.

A pesquisa mostrou esse brincar como prática pedagógica, pensada e organizada intencionalmente, de modo que a brincadeira pudesse contribuir para o desenvolvimento integral da criança, pois, nesse sentido, ela é considerada uma atividade vital em que não se pode separar o brincar do aprender e as crianças aprendem sobre si e sobre o mundo. Isso demonstra que, através das brincadeiras propostas no estudo, o brincar como prática pedagógica contribui de forma significativa com o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, é possível reafirmar a qualidade do Brincar Heurístico e a importância fundamental da utilização dos materiais não estruturados para as crianças, as quais já nascem em um ambiente, muitas vezes, rodeadas de brinquedos prontos e na maioria das vezes de plástico.

Isso ocorre também porque muitos de nós desconhecemos a importância do material não estruturado para o desenvolvimento da criatividade infantil, independentemente da idade, pois, conforme foi mostrado, tanto as crianças bem pequenas quanto as crianças pequenas se envolveram nas brincadeiras e demonstraram criatividade e imaginação, independentemente do contexto em que elas estavam inseridas, algumas na cidade e outras no campo.

As sessões com o Brincar Heurístico tiveram grande relevância porque, através dos objetos escolhidos para as vivências, foi possível perceber a ampliação do imaginário e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças ao criarem algo prazeroso e relacionado ao dia a dia delas. Foram vivências que promoveram integração, despertaram o interesse e o engajamento de todos sem atritos e desavenças.

O trabalho mostrou a importância desse brincar que amplia as relações entre as crianças, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da socialização, algo imprescindível para a evolução humana.

Outra reflexão que podemos fazer das vivências é acerca do relato das crianças sobre nunca terem brincado com esse tipo de material, que foi aprovado por elas como uma nova forma de brincar. Com essas narrativas, confirmamos que muitos só tiveram vivências com brinquedos plastificados. Percebemos isso como uma necessidade da criança, que é a de manusear esses materiais que têm temperatura, textura, cheiro e cores diferentes dos brinquedos que elas têm em casa.

A partir desta pesquisa, podemos verificar o quão necessário é desconstruirmos a ideia de uma infância plastificada, a qual pode vir a acarretar o consumismo. Contudo, a utilização dos materiais não estruturados, o espaço propositivo e a intencionalidade pedagógica proporcionaram um maior comprometimento das crianças com esse brincar, no qual as possibilidades de criação foram mais significativas durante o processo de aprendizagem.

Com isso, reafirmamos o compromisso em proporcionar o desenvolvimento integral das crianças de forma em que elas possam utilizar as modalidades do Brincar Heurístico para compreender o mundo através da brincadeira, ao passo que traz um desafio para as crianças, que é o de pensar em situações reais ou imaginárias nas quais elas possam utilizar esses objetos, dando lugar a elementos que elas trazem da sua história de vida, sua cultura, e que vão dar sentido a esse brincar.

Portanto, entendemos como urgente e necessário que a escola e os professores não somente utilizem, mas que também possam compartilhar essa nova forma de brincar com as famílias, que, como muitas de nós, nasceram dentro da Pedagogia tradicional, da educação bancária, que não incentiva a sentir e a pensar, o que é o oposto da educação baseada nas pedagogias participativas, que acredita no potencial criativo das crianças como seres pensantes. Nesse sentido, o protagonismo das crianças é algo visto como essencial e que deve ser vivenciado através das brincadeiras que possibilitam às crianças serem protagonistas das suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

ALMON, Joan. Educando toda a criança por inteiro: educando as crianças menores para uma vida mais saudável. *In*: CAVOUKIAN, Raffi; OLFMAN, Sharma (org.). **Honrar a criança**: como transformar este mundo. São Paulo: Instituto Alana, 2009. p. 93-101.

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento de Friedrich Froebel. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 9-25, abr. 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 2023. Brasília: em: 16 set.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e construtividade**: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte Editora, 2018. 140 p. (Coleção Experiências na Educação Infantil).

FERREIRA, Anna Carolina *et al.* **Brincando com brinquedos não brinquedos**. Porto Alegre: Bestiário, 2022.

FOCHI, Paulo (org.). **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil – Obeci. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018. 136 p.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GALARDINI, Annalia; GIOVANNINI, Donatella. Pistoia: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Tradução de Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creches. 2. ed. Tradução de Marlon Xavier. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

LEONTIEV Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villa lobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p.119-142.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL SÃO CARLOS. **Infância Plastificada**: o impacto da publicidade infantil de brinquedos plásticos na saúde de crianças e no ambiente. São Carlos: Instituto Alana, 2020. Disponível em: <https://criancaconsumo.org.br/biblioteca/infancia-plastificada/>. Acesso em: 17 set. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.013

PROJETO CRIAR E RECRIAR: PRODUÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS

MÁRCIA CRISTIANE FERREIRA MENDES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Graduada em História pelo Centro Universitário INTA - UNINTA; Mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPB); Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE); Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário INTA - UNINTA; Membro do grupo de Pesquisa "Práticas Educativas, Memórias e Oralidades". E-mail: marciacfmendes@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6377103436374712>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6219-7182>.

ANAISA ALVES DE MOURA

Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT – Lisboa PT. Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Inta-UNINTA, Especialista em Psicopedagogia Institucional Clínica e Hospitalar pelo Centro Universitário Inta – UNINTA, Especialista em Educação à Distância, pela UNOPAR, Especialista em Ciências da Educação – Centro Universitário Inta – UNINTA, Especialista em Educação Especial pela Universidade Cândido Mendes, Especialista em Metodologia do Ensino superior pelo Centro Universitário Inta – UNINTA. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5733205457701234>. Email: anaisa1000@hotmail.com;

EVANEIDE DOURADO MARTINS

Especialista em Educação a Distância. Especialista em Gestão, Planejamento e Avaliação Escolar. Especialista em Didática do Ensino Superior pelo Centro Universitário Inta – UNINTA e Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Cariri. Atua como docente gerenciando processos de fluxo de materiais didáticos na área de Educação a Distância no Centro Universitário Inta – UNINTA e docente na Universidade Paulista – UNIP. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8234808360328601> Centro Universitário Inta – UNINTA, Sobral – CE, Brasil.

RESUMO

Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar as vivências no projeto de extensão intitulado “Criar e Recrear: produção de jogos pedagógicos”, que explorou os processos de desenvolvimento infantil, utilizando estímulos sensitivos e jogos pedagógicos, com base na fundamentação teórica de Montessori. Para a condução deste estudo, adotamos uma abordagem qualitativa, a partir da técnica do relato de experiência. Descrevemos as atividades vivenciadas no decorrer do projeto, realizado no ano de 2020, em pleno contexto de pandemia. As reuniões aconteceram na plataforma *Google Meet*, e os links de acesso foram disponibilizados através do Ambiente Virtual

de Aprendizagem (AVA), criado especificamente para o projeto de extensão. Como resultado de nossas observações e práticas, concluímos que, mesmo em meio à pandemia, foi possível criar condições de aprendizagem propícias para a continuidade da formação pedagógica, com ênfase na importância do brincar no desenvolvimento das crianças. À medida que elas crescem, suas experiências se ampliam e o simples movimento do corpo já não é suficiente. Nesse sentido, as brincadeiras se tornam essenciais para a socialização com outras crianças, e os recursos tecnológicos desempenham um papel complementar nesse processo. Assim, a produção de jogos, tanto por parte dos professores quanto dos familiares, se revelou uma ferramenta valiosa para estimular o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Produção de jogos pedagógicos, Educação, Relato de experiência, Pandemia.

INTRODUÇÃO

O presente relato visa compartilhar as experiências adquiridas durante a implementação do projeto “Criar e Recriar: produção de brinquedos e jogos pedagógicos”, realizado no ano de 2020, em pleno contexto de pandemia. As reuniões foram conduzidas através da plataforma **Google Meet**, e os links de acesso foram disponibilizados através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), criado especificamente para o projeto de extensão.

O propósito desses encontros foi a realização de discussões teóricas, a partir da leitura dos materiais de apoio, também disponibilizados no AVA. Ao final do projeto, pudemos coletar relatos de experiências sobre a importância dos jogos pedagógicos no desenvolvimento infantil. A responsável por essa ação extensionista foi a professora Márcia Cristiane Ferreira Mendes, doutora em educação, que abriu as inscrições para os alunos do curso de Pedagogia, tanto da modalidade presencial quanto a distância do Centro Universitário INTA – UNINTA.

O nosso objetivo com este relato de experiência é compartilhar as vivências no âmbito do projeto de extensão “Criar e Recriar: produção de brinquedos e jogos pedagógicos”, que explorou os processos de desenvolvimento das crianças, utilizando estímulos sensitivos e jogos pedagógicos, tendo como base a fundamentação teórica de Montessori. A ação despertou em nós o interesse em compreender a relevância das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil e como esses conhecimentos podem contribuir para nossa formação enquanto futuros pedagogos.

Entendemos que a criança aprende por meio de processos que envolvem estímulos externos. Os jogos e as brincadeiras desempenham, portanto, um papel relevante nesse cenário. As brincadeiras proporcionam uma ligação direta entre o universo infantil e a percepção do educador, enriquecendo o desenvolvimento das habilidades e aprendizagens da criança ao viabilizar momentos recreativos dentro e fora da sala de aula.

O brincar, reconhecido como elemento crucial para o desenvolvimento infantil, encontra respaldo na legislação educacional atual. A atividade lúdica é considerada um meio fundamental de aprendizado para as crianças. No entanto, até a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, não havia uma base teórica ou um dispositivo legal que garantisse os direitos da criança no que diz respeito à educação. O artigo 29 da mencionada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a etapa da educação

infantil é a primeira da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, abrangendo seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Esse documento é fundamental na organização do ensino no Brasil e prioriza a educação em todas as modalidades.

A educação infantil oferece uma ampla oportunidade para que as crianças socializem, interajam e aprendam umas com as outras. Essa etapa é de suma importância na manutenção do equilíbrio em todas as dimensões da vida, incluindo o aspecto emocional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional distribui o desenvolvimento infantil por fases, como descrito no artigo 30. A educação infantil é oferecida em creches ou instituições equivalentes, atendendo crianças de até três anos de idade; e em pré-escolas, que recebem crianças de quatro a cinco anos de idade.

Dessa maneira, o presente relato torna-se relevante, pois aborda tanto a percepção prática quanto a teórica acerca dos estímulos recebidos pelas crianças. É gratificante observar como o público infantil responde positivamente a esses estímulos, especialmente quando jogos pedagógicos são utilizados. A aprendizagem por meio da brincadeira evoca boas lembranças e, para as crianças, é uma experiência enriquecedora, na qual a educação assume um significado ainda mais profundo.

Em seguida, na seção de metodologia, abordaremos o desenvolvimento do projeto, bem como as atividades que foram realizadas. Além disso, discutiremos a respeito da importância da fundamentação teórica aliada à prática para a construção do relato de experiência.

METODOLOGIA

Na abordagem metodológica, optamos pela qualitativa, utilizando como procedimento o relato de experiências no âmbito do projeto de extensão “Criar e Recriar: produção de brinquedos e jogos pedagógicos”. Esse projeto, executado durante o segundo semestre de 2020, foi concebido e coordenado pela professora Márcia Cristiane Ferreira Mendes, docente do curso de pedagogia nas modalidades presencial e a distância do Centro Universitário INTA – UNINTA.

A motivação para desenvolver este projeto de extensão surgiu em meio à realidade da pandemia de COVID-19. Também levamos em consideração a sua relevância no pós-pandemia. As lições aprendidas durante as atividades contribuíram significativamente para nossa formação como futuros educadores, abordando

tanto os desafios impostos pela situação atual quanto as oportunidades que poderiam surgir no futuro.

A consolidação teórica envolveu a leitura e discussão dos textos selecionados, que embasaram nossas atividades práticas de criação de jogos pedagógicos com materiais recicláveis ou de fácil acesso. As inscrições para participar do projeto foram mediadas por e-mail e estiveram abertas para estudantes de pedagogia do Centro Universitário INTA - UNINTA (Campus de Sobral – CE) na modalidade de ensino a distância ou presencial.

O início dos encontros aconteceu em 21 de agosto de 2020, com uma sessão de ambientação na plataforma de aprendizagem. As reuniões subsequentes ocorreram semanalmente, ao longo de um mês, através do **Google Meet**. Durante esses encontros, seguimos um cronograma de atividades, com o objetivo de aprofundar o nosso entendimento acerca da contribuição de Montessori para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Nossas atividades enfatizaram o uso de estímulos sensitivos e de jogos pedagógicos que aguçassem a imaginação das crianças e auxiliassem na superação de desafios de aprendizagem.

Para fundamentar o projeto e as nossas práticas, recorremos à literatura de autores como Costa (2001), Lamoréa (1996), Durães (2011), Araújo, Avanzini e Araújo (2005) e Silva (2007). Além disso, exploramos as legislações educacionais relacionadas à educação infantil. Todas essas fontes contribuíram para o entendimento acerca da metodologia de Montessori, que foi amplamente discutida em nosso grupo, e para a compreensão do conceito de infância, à luz de teóricos como Pestalozzi, Froebel, Herbart e Wallon.

Após a primeira fase de discussão teórica, partimos para a etapa das atividades práticas, que envolveu a construção dos jogos. Cada grupo de alunos teve a liberdade de escolher um jogo, produzi-lo e aplicá-lo. No nosso caso, optamos por criar um “dominó de tecido”. A proposta desse jogo é dispor todas as peças na mesa antes dos outros participantes, incentivando, assim, a percepção visual, os aspectos sensitivos, a coordenação motora, a concentração e o raciocínio lógico das crianças. Para sua confecção, utilizamos linha, tesoura e um tecido chamativo para atrair a atenção. O jogo de dominó oferece a possibilidade de aprender habilidades relacionadas ao raciocínio lógico, por meio da observação, análise, tomada de decisões, argumentação e formulação de hipóteses.

A fase de aplicação ocorreu no último encontro, em 26 de novembro de 2020, através do **Google Meet**. Nesse dia, compartilhamos os jogos e as experiências

adquiridas ao longo do projeto. Além disso, discutimos o que cada um de nós aprendeu e como isso pode contribuir para a formação do futuro pedagogo. Também refletimos sobre a percepção das crianças em relação às brincadeiras, estabelecendo conexões entre as práticas e as discussões baseadas nos estudos de Montessori e de outros pensadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A nossa participação no projeto "Criar e recriar: produção de brinquedos e jogos pedagógicos" teve um impacto significativo em nossa percepção sobre a educação e o desenvolvimento infantil. A partir dos estudos que compartilhamos foi possível compreender de que forma os jogos podem contribuir no processo de desenvolvimento da criança e como a abordagem de Montessori destaca os aspectos sensoriais no decorrer do aprendizado.

O contexto pandêmico nos obrigaram a reconhecer a importância dos recursos tecnológicos, como o **Google Meet**, que viabilizam as discussões acadêmicas. Já o período pós-pandemia ampliou essa visão de que podemos continuar a utilizar espaços virtuais para fomentar discussões teóricas e práticas.

No início do projeto, os debates nos ajudaram a compreender o conceito de criança que existia nos séculos XVIII e XIX, em que ela era considerada um adulto em miniatura. Dessa maneira, o respeito às suas fases de desenvolvimento não era considerado importante, sobretudo na superação de limitações de aprendizagem.

No século XXI, houve uma evolução notável relacionada ao conceito de criança, conforme evidenciado nos documentos legais da educação, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que a descreve como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010, p. 12).

No referido documento, as definições são importantes para que o educador compreenda os termos envolvidos na educação infantil. Dessa forma, as DCNEI apresentam conceitos essenciais, como Proposta Pedagógica, Educação Infantil e Currículo, todos alinhados com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. No que diz respeito à Educação Infantil, a definição é a seguinte:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (DCNEI, 2010, p. 12).

Nesse sentido, diversos estudos voltados para a infância têm proporcionado valiosas contribuições para a criação de materiais pedagógicos adequados ao desenvolvimento e aprendizado das crianças. Os documentos oficiais que orientam a educação infantil têm desempenhado um papel fundamental ao destacar a importância de considerar as necessidades do cuidado em espaços institucionais de acolhimento. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BNCC, 2017, p. 38).

Portanto, compreende-se que, na integração entre o cuidar e o educar, se faz necessário a aquisição de outras habilidades que consolidem o processo educativo. Essas habilidades são essenciais para promover a interação e a brincadeira, elementos intrínsecos ao mundo da criança. À medida que ela interage e brinca, seu desenvolvimento é enriquecido e aprimorado. Conforme a BNCC:

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os **eixos estruturantes das práticas pedagógicas** dessa etapa da Educação Básica são as **interações** e a **brincadeira**, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017, p. 39).

Conforme mencionado anteriormente, vários estudiosos fizeram contribuições significativas para a compreensão do desenvolvimento infantil, e suas ideias estão refletidas nos documentos legais relacionados à educação. Um exemplo notável é Maria Montessori, uma pesquisadora importante que desempenhou um papel fundamental na construção da base teórica da educação de crianças. Ao longo dos nossos estudos em grupo, tivemos a oportunidade de explorar a vida de Montessori e compreender suas motivações para investigar, estudar e criar métodos de ensino voltados às crianças, especialmente àquelas que eram marginalizadas devido a deficiências físicas e cognitivas. Sobre sua biografia:

Maria Montessori (1870-1952) foi uma pedagoga, pesquisadora e médica italiana, a criadora do "Método Montessori" um sistema educacional baseado na formação integral do jovem. "Educar para a Vida" foi o seu lema. Maria Tecla Artemisia Montessori nasceu em Chiaravalle, norte da Itália, no dia 31 de agosto de 1870. Era filha de Alessandro Montessori, oficial do Ministério das Finanças, e de Renilde Stoppani (COSTA, 2001, p. 306).

A formação educacional de Maria Montessori foi marcada por seu contínuo interesse em biologia, fator importante para sua decisão de estudar medicina na Universidade de Roma. No entanto, essa escolha enfrentou resistência por parte de seu pai, que desejava que ela seguisse a carreira de professora. Além disso, Maria enfrentou o desafio adicional de ser uma mulher que buscava entrar em um curso predominantemente frequentado por homens. Ao ingressar na faculdade, ela foi recebida com olhares de surpresa e desaprovação por seus colegas do sexo masculino.

Contudo, sua dedicação e desempenho notáveis a levaram a ser reconhecida por seu talento, e ela se formou em 10 de julho de 1896, tornando-se uma das primeiras mulheres a concluir o curso de medicina em uma universidade italiana. Posteriormente, Montessori iniciou uma jornada como assistente na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma. Essa experiência fez com que se dedicasse ainda mais ao estudo e à realização de experimentos com crianças que sofriam de distúrbios de comportamento e aprendizagem.

Inspirada pelo trabalho do médico e educador francês Édouard Séguin, ela começou a desenvolver materiais que, mais tarde, se tornariam parte fundamental de seu método pedagógico. De acordo com Costa (2001), aos 28 anos, Montessori defendeu sua tese no Congresso Médico Nacional, realizado em Turim,

na qual argumentou que a principal causa do atraso no aprendizado de crianças estava relacionada à ausência de ferramentas adequadas para estimular o seu desenvolvimento.

Buscando se especializar, formou-se em pedagogia e envolveu-se com a Liga para a Educação de Crianças com Retardo, sendo nomeada codiretora de uma escola especializada. Segundo a revista "Educação na Prática" foi por meio de observação prática, junto à pesquisa acadêmica que Montessori se dedicou à Pedagogia, à Antropologia e à Psicologia, pois tinha o desejo de aplicar os mesmos procedimentos com crianças que não tinham nenhum comprometimento. Em 1904, Montessori fez uma mudança decisiva em sua carreira, passando a dedicar-se integralmente à educação. Assim, ela uniu seus conhecimentos sobre o desenvolvimento orgânico da criança aos estímulos externos e começou a lecionar na Escola de Pedagogia da Universidade de Roma, onde permaneceu até 1908.

A respeito de sua metodologia, a médica e professora enfatizou que a criança deve ser a protagonista na busca pelo conhecimento, pois tem a capacidade inata de aprender de forma autônoma. O papel do professor é secundário e consiste em fornecer estímulos que auxiliem a criança a desenvolver suas potencialidades, habilidades e intelecto, por meio de recursos pedagógicos, como jogos e brincadeiras.

Costa (2001, p. 307) menciona que o método de Montessori delineou objetivos claros, entre os quais se destaca o desenvolvimento da consciência no indivíduo. Ser consciente significa conhecer tanto o mundo interno (o "eu") quanto o externo (o "não eu"). Portanto, o ato de conhecer está constantemente presente na jornada da criança, que deve explorar o seu mundo e o mundo que a rodeia.

A liberdade para buscar esse conhecimento deve ser concedida à criança, pois é através de sua curiosidade e imaginação que ambientes ricos em aprendizado são criados, contribuindo para a construção de sua personalidade. Nas palavras de Montessori (1961, p. 17), "não é a de quatro paredes, entre as quais as crianças são confirmadas, mas a de uma casa onde possa viver em liberdade para aprender e crescer [...], onde elas possam encontrar atividades condizentes com seu desenvolvimento físico e mental". Ainda segundo Figueiredo e Souza (2023, p. 1):

O ambiente de aprendizagem preparado, de acordo com o Método Montessori, é fundamental para que a criança possa desenvolver-se plenamente, pois ele oferece estrutura necessária e adequada para o protagonismo de sua própria aprendizagem. No ambiente preparado, a criança possui a autonomia para gerir o seu próprio aprendizado e o professor é o agente motivador e facilitador da aprendizagem.

De acordo com o método de Montessori, conforme afirmado por Costa (2001), um ambiente bem planejado compreende três aspectos fundamentais. Primeiramente, é essencial criar uma atmosfera agradável, proporcionando o espaço adequado, ferramentas e mobiliário dimensionados de acordo com as necessidades das crianças. Em segundo lugar, são fornecidos materiais especiais projetados para apoiar o aprendizado. Por último, mas não menos importante, o papel do professor é de grande relevância. Ele não emite ordens ou interfere diretamente, mas atua como um guia e auxiliar; é um observador experiente que compreende quando intervir para estabelecer a ordem e quando permitir que as crianças liderem seu próprio aprendizado. De acordo com Forneiro (1998, p. 232-233):

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já, o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)

Montessori atribui grande importância ao ambiente, pois acredita que é nele que os instrumentos pedagógicos são construídos. Isso aguça os sentidos da criança e estimula a exploração de todos os espaços, despertando, assim, a vontade de aprender. Muitos projetos de brinquedotecas são baseados no método Montessoriano, reconhecendo a brincadeira como parte crucial da infância.

Ao contrário do ensino tradicional, nas escolas que adotam uma abordagem construtivista e significativa, os ambientes educacionais vêm sendo explorados, levando em consideração os aspectos sensoriais. Ao mesmo tempo em que as crianças brincam, também aprendem, e os sentidos, como o olfato, a visão, a audição, o tato e o paladar, desempenham um papel fundamental na percepção do aluno. Quando existe essa relação entre a aprendizagem e os estímulos externos, o processo de ensino se torna mais satisfatório para a criança. Lamoréa (1996, p. 99) aborda o ambiente nesse contexto:

Deve ser um local espaçoso, silencioso e em contato com a natureza (árvores, flores, gramado). Os móveis devem ser acessíveis ao tamanho da criança: pequenas cadeiras, mesas, armários e utensílios de cozinha, ferramentas diversas e etc, e leves para serem mudadas de local pela criança com facilidade. A sala de aula não é aquela tradicional: carteiras enfileiradas, crianças quietas, sentadas imóveis, professora em posição de destaque na frente da classe, vigiando os alunos. Ao contrário, as

crianças tem liberdade para se comunicarem e se movimentarem na sala, geralmente sentam-se em tapetes no local que acharem mais adequado.

Além de Montessori, outros estudiosos notáveis, como Pestalozzi, Froebel, Herbart e Wallon, contribuíram para o entendimento da infância e da importância da escola como um ambiente essencial para o desenvolvimento. Pestalozzi dedicou-se incansavelmente à promoção do direito das crianças de crescerem e aprenderem em ambientes educacionais adequados. Para o pesquisador, a formação pedagógica era necessária e deveria ocorrer em espaços específicos, nos quais os professores pudessem aprender os métodos de ensino mais eficazes para atender às necessidades dos alunos.

De todas as instituições escolares, as mais benéficas são aquelas em que se cultiva a educação até o ponto de que se ensina a arte de educar: os alunos devem aprender, nestas escolas, a atuar como mestres, e tem de educá-los de modo que se convertam em educadores. Porém, é o caráter feminino, sobretudo, que deve ser educado prontamente nesta direção a fim de capacitá-lo para poder desempenhar um papel singular na educação precoce dos filhos (PESTALOZZI, 2006a, p. 110).

Herbart, Froebel e Wallon também foram influenciados pelas ideias de Pestalozzi. Segundo Froebel (1989), os professores deveriam adquirir uma formação específica em instituições dedicadas à capacitação de educadores. As características desse processo de formação estão detalhadas em um projeto elaborado pelo próprio autor.

Em resumo, todos esses teóricos destacam a relevância dos jogos e brincadeiras na educação infantil. Essas atividades ajudam as crianças a internalizarem regras preestabelecidas, aprendendo a esperar sua vez e a lidar com a vitória e a derrota. Além disso, promovem a autoavaliação, permitindo que elas reconheçam por conta própria os progressos que são capazes de realizar, o que, por sua vez, fortalece sua autoestima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência promoveu uma análise do desenvolvimento infantil no contexto social, enfocando as brincadeiras livres e, assim, potencializando nas crianças o crescimento pessoal, a autonomia e a coordenação motora.

À medida que elas crescem, expandem suas experiências, e seus corpos não são mais suficientes para satisfazer sua curiosidade inata. Desse modo, passam a explorar o mundo através do movimento e interação com outras crianças, além de utilizar recursos tecnológicos que também contribuem para seu progresso. Nesse cenário, a criação de jogos é uma ferramenta que tanto professores quanto familiares podem empregar para estimular o desenvolvimento infantil.

No cotidiano, a educação infantil tem como objetivo proporcionar uma vida prazerosa para as crianças. Negar-lhes esses direitos resulta na perda de uma parte valiosa de suas vidas, o que pode acarretar prejuízos no futuro. Ter as brincadeiras como aliadas na educação possibilita uma aprendizagem mais eficaz e contribui para a qualidade do ensino. Por isso, é importante que os educadores recebam uma formação continuada e significativa, a fim de que exerçam a sua função com atenção, responsabilidade e dedicação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alberto Filipe; AVANZINI, Alessandra; ARAÚJO, Joaquim Machado de. Actividade e Redenção – A Criança Nova em Maria Montessori. **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 23-45, set. 2005. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29124/pdf> > Acesso em: 5 de out. 2021

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 29 set 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 29 set 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 29 set 2021.

COSTA, Magda Suely Pereira. Maria Montessori e seu Método. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, n.13, jul/dez, 2001. Disponível em: < <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2914/2618>>. Acesso em: 29 set 2021.

DURÃES, Sarah Jane Alves. **Aprendendo a ser professor(a) no século XIX**: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 465 - 480, set./dez. 2011. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ep/a/LQ89f5Xv8VKPW5fKzSfNfPG/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 5 de out. 2021

FIGUEIREDO, Leonardo Henrique Franco de. SOUSA, Rafael Rossi de Sousa. Ambientes de aprendizagem para além do espaço: desenvolvimento, implicações, perspectivas e o método montessoriano. **Revista Educação Pública**. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Rafael-Rossi-De-Sousa/publication/361730808_Ambientes_de_aprendizagem_para_alem_do_espaco_desenvolvimento_implicacoes_perspectivas_e_o_metodo_montessoriano/links/64601d07f43b8a29ba4c0919/Ambientes-de-aprendizagem-para-alem-do-espaco-desenvolvimento-implicacoes-perspectivas-e-o-metodo-montessoriano.pdf. Acesso em: 6 dez. 2023

FORNEIRO, L. I. **A organização dos espaços na Educação Infantil**. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998

LAMORÉA, Maria Lúcia et al. Contribuições do Método Montessori. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n. 185, p. 90-109, 1996.

PESTALOZZI, Johann H. *Cartas sobre educação infantil*. 3. ed. Introdução y traducción de José Maria Quintana Cabanas. Madrid: Tecnos, 2006a.

SILVA, Dener Luiz da Silva. Dogesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Revista Educar**. Curitiba, n. 30, p. 145-163, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/mCfyffJ7XwrnQ9ykFvwgMjz/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Do%20gesto%20ao%20simb%C3%B3lico%3A%20Wallon,o%20bombeamento%20sangu%C3%ADneo%20pelo%20cora%C3%A7%C3%A3o.>>. Acesso em: 5 de out. 2021

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.014

UMA ANÁLISE VIGOTSKIANA DAS INTERAÇÕES ENTRE UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL, PARES DE IDADE E PROFESSORAS EM UMA PRÉ- ESCOLA

ELTON ANDRÉ SILVA DE CASTRO

Psicólogo pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e docente do IFPE – campus Afogados da Ingazeira no curso de Licenciatura em Computação, elton.castro@afogados.ifpe.edu.br.

RESUMO

Elege-se uma criança com paralisia cerebral para investigar o processo de inclusão a partir de uma perspectiva vigotskiana, percorrendo elementos de significação das interações travadas no cotidiano de uma sala de aula regular. O material empírico apresentado resultou de um estudo de caso longitudinal desenvolvido em seis meses através da observação videogravada das atividades pedagógicas em sala de aula registrando as interações de dezesseis crianças e professoras, selecionando episódios de interação, analisados numa perspectiva microgenética. A análise foi complementada por anotações em diário de campo e entrevistas semi-estruturadas com a professora da sala de atendimento educacional especializado e dois membros da família da criança. Algumas das análises nos permitem afirmar que as singularidades do processo de desenvolvimento da criança vão se configurando especialmente através das ações (gestos e compartilhamentos de objetos materiais) e falas dos seus parceiros de idade. Instrumentos e signos foram apresentados à criança para que ela os manuseasse conjuntamente com os seus parceiros; é importante reconhecer que, em diversos momentos, quando ela tenta dar outros sentidos às atividades realizadas ou voltar sua atenção para outros objetos ou eventos do entorno ela nem sempre foi considerada. Crianças pareciam mais propensas a respeitar sua intencionalidade e os adultos foram movidos por seus objetivos perseguidos pela intervenção planejada numa perspectiva pedagógica fundamental. Estratégias de comunicação foram produzidas pela criança para manter-se no fluxo interacional cotidiano. A relação de extensão corporal entre

a criança e a professora que atuava como sua cuidadora desnudou, na realidade da experiência investigada, o quanto estes sujeitos compartilhavam de objetos comuns plenos de significação e podiam, paradoxalmente: distanciar-se quando o adulto como maior potencial de manejo das interações ignorava as motivações e disposições da criança, frente aos desafios e possibilidades de ação no cotidiano da sala de aula em seus momentos de aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Vigotski, Significação, Pré-escola, Paralisia cerebral.

INTRODUÇÃO

A diante será apresentada uma série de considerações que objetivam discutir a temática sobre a qual se ocupa a presente investigação: a inclusão de uma criança com paralisia cerebral numa pré-escola e os processos de significação que a configuram¹.

Nos contextos coletivos, nos espaços de encontro e interação, os fenômenos da aprendizagem e do desenvolvimento no cotidiano da escola revelam modos de fazer e de agir, dizendo dos sujeitos implicados e dos projetos que intentam realizar ou são compelidos, muitas vezes, por determinações legais e institucionais, a executá-los.

A escola como um contexto de desenvolvimento humano (DESSEN; POLÔNIA, 2007, p. 25) apresenta-se enquanto espaço da vida social repleto de significações. Palco para a formulação, o exercício e a reorientação de papéis, opera com diferentes recursos ou estratégias metodológicas que são empregadas a partir de análises da prontidão e do desempenho de sujeitos e grupos. O desenvolvimento humano é este fenômeno caracterizado, paradoxalmente, pela determinação e indeterminação, manifestando-se em eventos e fatos da vida cotidiana, nos discursos e nas práticas sociais, nas transformações históricas ao longo do tempo.

Para Valsiner (1987) e González-Rey (2003), neste universo cultural em que se situam todos os homens, onde emergem sistemas de relação entre cultura contextual e sujeitos, reconhecemos variados conjuntos de elementos que guiam ou orientam o desenvolvimento e encontramos, também, a impossibilidade de estabelecermos o fim último do curso dos eventos que configuram as diferentes dimensões do real.

Tanto Valsiner (1987) quanto González-Rey (2003) têm como referência o pensamento de Vigotski como parte da base ou substrato para suas elaborações teórico-metodológicas.

Neste sentido, recuperamos este autor nos *Fundamentos de defectología* (1924/2012a) para concebermos a deficiência como evento que se inscreve no corpo, mas que contém significação simbólica produzindo efeitos de sentido que a situam no campo da cultura. A escola apresenta-se como elemento que promove a

1 Parte das elaborações deste texto resultaram dos estudos que fundamentaram a pesquisa de tese de doutorado em Psicologia do autor.

cultura, a reproduz e surge como lugar legitimado para sua recriação pelas diferentes gerações.

Considerando esta diversidade de recortes investigativos, opto por destacar um problema conceitual fundamental, que relaciona e revela uma abordagem por vezes dicotômica da inclusão. Discutiremos algumas contribuições de pesquisadores que acentuam aspectos relacionados às contradições presentes na abordagem do tema.

Rech (2013, p. 38) sinaliza que o aluno incluído recebe “novos rótulos” institucionalizantes, que o conduzem ao desempenho de funções caracteristicamente vinculadas a uma perspectiva liberal de sociedade. Nesta análise, a autora propõe que o discurso da inclusão reflete e legitima uma suposta autonomia do sujeito frente às determinações sociais; incluir seria romper com esta segregação e, uma sociedade e uma escola inclusivas são capazes de promover este movimento. Afirma-se a existência de um atributo de potencialidade que faz do sujeito alguém capaz de produzir dentro de suas potencialidades. O sujeito que deriva desta sua análise é aquele que subjetiva a realidade e suas demandas para aproximar-se de um modelo de normalidade. Governos e sociedades que incluem utilizam-se de estatísticas para comprovar progressos sociais e transformações que homogeneizem sujeitos, para ocupar seus lugares na produção e reprodução de modelos/normativas de subjetivação e produção de riquezas. A crítica de Rech (2013) aponta fortemente para estratégias de normalização que diluem as diferenças subjetivas no caldo comum da inclusão.

Veiga-Neto (2011, p. 2011) nos conduz a pensar que as dificuldades enfrentadas pelos professores com a escolarização destes estudantes decorrem da própria organização pedagógica dos estudantes em classes, séries e categorias que materializam a norma como princípio que modeliza sujeitos. Desta modelização, operacionalizam-se categorias subjetivas de normal e anormal. Nesta análise, o estudante é definido, justamente, por suas capacidades e habilidades em correspondências aos enquadres pedagógicos institucionalmente pré-estabelecidos.

Lopes (2006) provoca os educadores, de forma irônica, ao afirmar que a inclusão sofre ataques justamente dos alunos que teimam em não ser incluídos. Aqueles que ficam à margem da inclusão não são envolvidos pelas estratégias pedagógicas que deveria beneficiá-los e conduzi-los ao sucesso escolar. Com esta autora, a autonomia do sujeito parece retornar pelo negativo do sucesso certo como um destino, quase inevitável, se o sujeito não se enquadra nas estratégias inclusivas:

ou a inclusão possui as técnicas e metodologias necessárias para abordá-lo ou ele, de algum modo, recusa-se à participação. Poderíamos questionar: há alguma margem de manobra no campo da autonomia que o sujeito possa utilizar para recusar os convites e as oportunidades de participação social nesta sociedade e escola inclusivas?

No sentido de dar continuidade às abordagens da inclusão como questão epistemológica complexa, tomo como referência a expressão utilizada por Sawaia (1999, p. 8 e 9) de “dialética da exclusão/inclusão”. Esta autora afirma as contradições existentes que envolvem tanto o que podemos conceber como exclusão quanto, inclusão. Propor uma leitura dialética destes fenômenos demonstrando a dinâmica de sua processualidade cotidiana oferece-nos a possibilidade de uma investigação e análise do universo empírico inerente ao fenômeno, sem estabelecer modelos explicativos que interpretem a exclusão como simples face negativa da inclusão ou experiências e narrativas de inclusão purificadas das contradições do real.

Afirmar a inclusão sem reconhecer suas contradições internas é tratar com benevolência e paternalismo os estudantes e profissionais nela envolvidos. Afirmar que a inclusão não se efetiva, pois implicaria em mudanças globais radicais na educação e gestão das políticas pedagógicas, é ignorar processos que sinalizam avanços no ensino e aprendizagem de professores com estudantes e suas deficiências.

Para Vygotsky (1927/2004; 2012b) há, na escola, esta potencialidade para a promoção da mudança que decorre da intervenção pedagógica. Portanto, falamos em algo que se realiza num contexto específico com efeitos que singularizam processos: sujeitos com deficiência tem sua trajetória de desenvolvimento guiada pela **compensação**, que requisita o mesmo substrato e as mesmas vias de mediação simbólica que configuram as chamadas trajetórias típicas de desenvolvimento (PADILHA, 2000; NUERNBERG, 2008; VYGOTSKY, 1931/2012c).

Para Vygotsky (1994), aprendizagem e desenvolvimento implicam-se na constituição do sujeito. As características marcadamente humanas, as chamadas funções psicológicas superiores, requisitam que os sujeitos estejam imersos nas práticas culturais, em constante envolvimento e uso dos instrumentos e recursos que produzem e sustentam mediações (TOMASELLO, 2003). Com a **compensação**, todos os sujeitos recriam a cultura humana dentro das possibilidades contextuais através das interações no cotidiano.

Pino (2005) nos diz que a emergência do que chamamos sujeito com singularidade humana “deve ser procurada no campo social, campo das relações sociais em que sistemas sígnicos inventados pelos homens nos revelam a verdadeira significação que as coisas têm para eles e que, portanto, terão para as crianças” (PINO, 2005, p. 159). Este autor nos fala da necessidade de recuperarmos esta dimensão da vida em interação comunicacional que é possibilitada pela mediação simbólica, que produz a passagem biologia-cultura, que promove a construção de novos saberes, sustentando complexos, processos de significação e produção de sentido sobre as experiências humanas, constituindo sujeitos num cotidiano compartilhado.

Nas interações da sala de aula, surgem zonas de produção de sentido (GONZÁLEZ-REY, 2003) de possibilidades de significação, que lançam os sujeitos em *fluxos interacionais – comunicativos – simbólicos*, conformando práticas pedagógicas e percursos de aprendizagem e desenvolvimento². Esta imagem, que decorre de um cenário que se reproduz diariamente em muitas escolas regulares pelo Brasil torna-se, agora, objetos de interesse e a partir dela, algumas reflexões serão empreendidas.

Pino (2005, p. 149) esclarece que os processos de significação implicam modos de produção da vida social, *“traduzem a dinâmica da semiose humana, expressão da capacidade criadora do homem”*. Nestas dinâmicas operadas na significação da vida, no esteio das interações, significados manejados pelos sujeitos podem dar lugar a produções singulares, o que nos permite falar em novas produções de sentido socialmente partilhadas.

Vygotski distingue significado de sentido: significado corresponde *“a uma das zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme exata”* (Vygotsky, 2009a, p. 465), relacionado, por exemplo, ao que está nos dicionários. O sentido resulta do que acontece na consciência do sujeito através da palavra; é originado da dinâmica psíquica na consciência do sujeito. O sentido decorre da tensão entre as experiências pessoais do

2 Evidentemente, a esta altura o texto, o(a) leitor(a) pode visualizar a necessidade de abordagem do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elaborado por Vygotsky. No entanto, dada à impossibilidade de fazê-lo pelo curto espaço para outras necessárias considerações teóricas fica estabelecido que as constantes referências às interações criança-criança e criança-professora supõem a afirmação da possibilidade de sujeitos com deficiência aprenderem, porque todos os sujeitos implicados podem compartilhar um mesmo contexto cultural-simbólico, no qual os sujeitos interagem demonstrando a aquisição de conhecimento e a possibilidade de atuar com auxílio e sozinhos na resolução de problemas e desafios apresentados nas situações de aprendizagem.

sujeito e as significações presentes no mundo social. Estabelece-se, portanto, um foco nos eventos interacionais.

Compreendemos interação social como categoria teórica e empírica que se refere a um processo de regulação entre indivíduos da mesma espécie, onde um comportamento é regulado pela presença do parceiro interacional, ocorrendo quando há a compreensão do comportamento do outro. Numa situação interacional, o comportamento de determinado sujeito será situado em sua relação com o outro parceiro. Ocorre regulação recíproca quando se reconhece ajustamento mútuo (entre os parceiros) no campo interacional com evidente potencial regulador, baseando-se na criação de significados que são compartilhados. Significados que persistem no campo interacional, constituem o que as autoras chamam de correlação (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1999).

Ao buscarmos observar este fenômeno que ocorre entre parceiros, com potencial de regulação das relações que se estabelecem das trocas comunicativas, de uma gênese do símbolo que se dirige às consciências dos sujeitos, intencionamos acompanhar a produção de significação que se opera entre díades. Eleita como categoria teórica, que se transmuta em categoria empírica, requisita a observação das trocas entre díades, aqui unidade de análise delimitada para observar quando e de que modo os processos complexos de significação fazem emergir um sujeito semiótico nos fluxos interacionais na sala de aula.

A análise de parte da literatura científica tem permitido afirmar que há uma aproximação cada vez maior do reconhecimento e da abordagem do sujeito enquanto categoria teórico-empírica (GONZÁLEZ-REY, 2002), que pode possibilitar redescrições e o estabelecimento de referenciais que investigam, tanto a possibilidade do sujeito narrar à experiência de si (BRUNER; WEISSER, 1995; BOSI, 1994; OLIVEIRA; REGO; AQUINO; 2006; FONTE, 2006) quanto produzir efeitos, através das interações, no outro-social com quem compartilha a cultura e os saberes da realidade (GIL, 2009; MOREIRA, 2009; BROWN; DODD; VETERE, 2010; PADILHA, 2000).

Certamente, constituindo-se na interação com o outro, envolvido numa trama simbólica que se configura na produção, emergência e ressignificações das relações do cotidiano, podemos observar no comportamento, nas trocas comunicativas, nas múltiplas interações estabelecidas, a constituição de um sujeito.

Nosso interesse recaiu na investigação do processo de inclusão de uma criança com deficiência numa escola regular da rede pública municipal de Maceió

(Alagoas)³. Focalizamos as seguintes questões: Quais significações seriam produzidas nas interações das crianças no contexto das atividades pedagógicas? Qual lugar era ocupado pela professora nestas interações? Qual a participação do outro no processo de constituição do sujeito nas redes de significação? Como as crianças compreenderiam e manejariam estas significações? Qual o papel da professora na mediação das trocas dos parceiros interacionais conformando práticas sociais na sala de aula? Essas são questões específicas que estão incluídas na formulação de duas questões mais globais a serem apresentadas quase ao final dessa introdução.

Nos relatos das professoras da escola de Laura, reconhecemos as mesmas preocupações e indagações que conhecemos em contatos com outros professores: quais as possibilidades de atuar com uma criança vista como deficiente, considerando que vivia com paralisia cerebral, incluindo-a no contexto de uma escola regular? As características de não falar e não andar eram apontadas como elementos que criavam dificuldades para pensar práticas pedagógicas que fossem eficientes e a incluíssem. Havia uma dúvida, no primeiro contato, se Laura era capaz de entender o que se falava com ela, de compreender o que acontecia ao seu redor.

Apoiando-nos nas reflexões teóricas aqui anunciadas, acreditamos que, aquilo que reconhecemos ou assistimos como um processo de inclusão de uma criança com paralisia em uma pré-escola configura-se num processo dinâmico, permeado por contradições e possibilidades, um jogo de interposições de ações e significações de ações, constituindo o sujeito como referente das práticas pedagógicas. Nos universos de significação dinâmicos no cotidiano, a criança ora é referida como tendo uma interioridade, uma subjetividade potencialmente capacitadora que lhe possibilita compreender as experiências, ora não sendo capaz de ultrapassar os limites de uma inteligência prática.

METODOLOGIA

Após a autorização de Comitê de Ética em Pesquisa, com a obtenção das autorizações dos responsáveis legais das crianças, bem como das profissionais que atuavam com ela, investigou-se sua constituição enquanto sujeito na sala de aula,

3 A criança, denominada de sujeito focal, que chamamos com o nome fictício de Laura, vive desde 1 ano e 4 meses com uma família substituta que lhe cuidava tendo obtido judicialmente sua tutela, à época da realização da pesquisa que fundamentou esta comunicação.

com atenção para as significações produzidas nas interações criança-criança e adulto-criança.

O material empírico resultou de estudo longitudinal desenvolvido em seis meses através: da observação videogravada das atividades pedagógicas registrando as interações de dezesseis crianças e professoras, procedendo recortes por episódios, analisados numa perspectiva microgenética; entrevistas semiestruturadas com a família de Laura (mãe e avó) e com suas três professoras (duas docentes – regente e auxiliar que atuaram em sua sala de aula e a terceira do atendimento educacional especializado) e registros em diário de campo. As entrevistadas foram submetidas à análise de conteúdo temático. Os registros em diário de campo substanciaram as análises oferecendo caracterização adicional do contexto da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão apresentados os dados empíricos (episódios de interação e entrevistas), momento em que o leitor terá acesso tanto aos dados estruturados quanto as suas análises.

Após as análises microgenética dos episódios de interação e de conteúdo (temática), serão desenvolvidas algumas considerações que pretendem elaborar sínteses destes dois blocos empíricos alçando significações dinâmicas que sofreram transformações ao longo do tempo.

O leitor observará que os episódios adiante estabelecem Laura como sujeito focal e, em torno e a partir dela, as análises seguem os fluxos interacionais. Momentos são delimitados e se busca circunscrever os arranjos entre os sujeitos que configuram campos de significação comum. Cada episódio recebe um título que busca dar visibilidade aos conteúdos que emergem. Em cada um deles, segue-se após sua descrição alguns comentários analíticos com o objetivo de configurar os arranjos interacionais em suas significações, relacionando-os também à literatura científica.

Episódio 1: Um conflito sobre quem deve ensinar Laura a pegar no lápis.

Duração: 2min07s

Participantes⁴: Adultos – Mônica, Tânia. Crianças – Laura (4;10), Bárbara (4;9), Rita (4;5), Vitória (4;6).

4 As idades das criança estão informadas entre parênteses (ano; meses).

Na mesa encontram-se Laura, a sua esquerda Mônica (auxiliar de sala que cuida de Laura), Rita e Bárbara. Laura está de cabeça baixa, mas com o olhar direcionado para a mesa onde, a sua frente, encontra-se uma folha de papel. Tânia chama Bárbara para “fazer” seu nome na ficha que está sendo produzida por todas as crianças. Neste instante, após um breve diálogo (inaudível) com Rita, Mônica volta-se para Laura e com a fralda para enxugar a sua boca, diz: “Levanta a cabeça, Laura!” Laura reage bruscamente à atitude de Mônica (erguendo sua cabeça e, agitando-se, lança sua cabeça para trás) e Mônica diz: “Devagar!” A partir deste momento, Laura ergue a cabeça e Mônica “conserta” a posição de sua cabeça segurando-a com a mão direita, e com a esquerda, apoiando o seu queixo, parecendo alinhar a cabeça dela a um eixo imaginário. Laura relaxa a cabeça, sem deixá-la cair como anteriormente foi possível observar. Mônica apresenta um lápis a Laura; esta não olha para ele, mas aparentemente observa o celular de Mônica que está sobre a mesa. Mônica segura a mão direita de Laura, começa a abri-la enquanto fala com Rita (o diálogo entre elas é inaudível). Mônica continua segurando a mão de Laura. Ela abre a boca várias vezes, é possível ver sua língua mexendo na boca, mostra os dentes e sorri. Solta a mão de Mônica, mas esta reinicia sua tentativa de fazer Laura segurar o lápis. Laura abaixa sua cabeça, Mônica solta o lápis e corrige a postura de Laura. Ao reiniciar mais uma tentativa de abrir a mão direita de Laura para que esta segure o lápis, assistimos à repetição do comportamento de Laura que foi observado anteriormente: abre a boca, mexe a língua, parece querer vocalizar e ouvimos um “Aaah aagh”, sorri ao final; enquanto isso, percebe-se que Mônica já conseguira abrir sua mão estirando todos os seus dedos. Laura direciona seu olhar para sua própria mão. Seu olhar percorre em linha reta a extensão da mesa e retorna a um espaço vazio entre a sua mão e onde se encontra o celular de Mônica; esta pega o lápis, coloca-o na mão da Laura e esta desloca o olhar, lateralmente, à sua direita. Mônica diz: “Olha pra mim!” Laura volta seu olhar para sua mão envolvida pela mão de Mônica. Então, Mônica consegue manter o lápis na mão de Laura e aos 1min40s, Laura volta-se para sua direita. Vemos Vitória retornando à mesa e levando sua mão ao lápis. Laura sorri para ela. Mônica não olha para o rosto de Laura, nem para Vitória que se aproxima. Vitória segura o lápis e Laura fecha os olhos. Após 1min40s, Mônica parece perceber o que acontece e diz olhando para Vitória: “Não!” Vitória sorri, Laura também sorri, Mônica olha séria para Vitória que permanece sorrindo para ela. Rita diz: “Vá pro seu canto!” Vitória, sorrindo, reproduzindo o que fala Rita, diz: “Vá pro seu canto, óia!” As três baixam o olhar, voltam-se para a ação

de Mônica: manter o lápis na mão de Laura. Mônica leva sua mão direita ao cabelo e mantém-se segurando com sua mão esquerda a mão direita de Laura. Vitória e Laura deixam de sorrir e Mônica volta a segurar o lápis, reposicionando-o na mão direita de Laura. Aos 1min50s, Laura volta a abrir a boca, lançando seu corpo para trás, erguendo sua cabeça, abrindo a boca, mostrando os dentes, desta vez fazendo um movimento com a boca que simula uma mordida “no ar”. Ao observar como age Laura, Mônica diz: “Calma, calma!” Vitória beija o braço de Laura. Mônica diz: “Dá a mão”, Rita completa: “Calma, Laura!”

CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS

Mônica estabelece como objetivo evidente ensinar Laura segurar o lápis. Toda sua atenção volta-se, pragmaticamente, a este objetivo: abrir a mão direita de Laura, posicionar o lápis na palma de sua mão e fazer com que seus dedos envolvam o lápis. A ação de Mônica é observada, com interrupções, por Bárbara (que é chamada por Tânia para fora da mesa), sendo observada por Rita e por Laura. Bárbara surge na cena como alguém que se insere em um contexto caracterizado pela execução de uma tarefa que, em um primeiro momento, deveria mobilizar apenas Laura e Mônica. As atitudes de Bárbara (segurar o lápis e aproximar-se ostensivamente de Laura) mobilizam Mônica e Laura. Um fluxo de ações conduzidas por Mônica em torno da utilização de um objeto (o lápis) sofre interferência e novas configurações se estabelecem (Bárbara também quer segurar o lápis com Laura; Mônica reprova a coparticipação de Bárbara; Rita recusa a presença de Bárbara na mesa). A entrada em cena de Bárbara retira Rita do seu lugar de expectadora das ações de Mônica. Laura reage às investidas de Mônica e reage a Vitória quando esta tenta segurar o lápis. Rita reproduz a fala de Mônica quando Laura deve cooperar para deixar que ela dê continuidade ao objetivo de fazê-la segurar o lápis. O que é dito a Laura (por Mônica e Rita) visa regular seu comportamento em torno da execução de uma tarefa (segurar o lápis); há um objetivo estabelecido por Mônica para o qual Laura deve acomodar-se. Rita percebe isto e busca reforçar as instruções de Mônica. Vitória, embora permaneça na mesa e bem próxima a Laura, diminui suas investidas com ela. Sorri, comenta o que disse Rita, mas não mais interfere diretamente no que executa Mônica. Vitória parece ocupar o lugar que foi de Rita, torna-se uma quase expectadora. Rita passa a atuar em cooperação com Mônica.

Carvalho e Pedrosa (2002, p. 186) discutindo seus achados empíricos, se estes constituíam configurações culturais no grupo de brinquedos, retomam aspectos do processo de aprendizagem social. Lembram as autoras que a aprendizagem por instrução coloca a criança, por exemplo, no lugar de aprendiz e o adulto no papel de instrutor. A criança, então, apropria-se das instruções do adulto e passa a regular seu comportamento e, podemos acrescentar, passa a regular os comportamentos dos seus pares.

O conflito sobre quem deve ensinar Laura a segurar o lápis revela que Rita assume o papel de Mônica ao também reprovar a participação de Bárbara no treino do lápis e repete o comportamento de tranquilizar Laura, pedindo que ela se acalme. Fica claro que Rita vai assumindo uma postura que a distancia das outras crianças e a aproxima de Mônica em termos de modelo ou no modo de atuar com Laura. Rita orienta e regula comportamentos. Bárbara insiste em assumir uma coparticipação no treino de Laura, ou seria mais acertado considerar que ela põe em ação sua habilidade de observar, prestar atenção e adotar um comportamento socialmente competente (o papel de instrutor, que Mônica expressa)?

Del Prette e Del Prette (2013) enfatizam que a competência social na infância é um fator de proteção para o desenvolvimento. Estes autores afirmam que os cuidadores de criança estão mais bem preparados para reconhecer e interpretar corretamente os sinais que os bebês, por exemplo, apresentam, atuando de modo a atender suas necessidades por justamente não serem cuidadores eventuais. No entanto, não conseguimos reconhecer, neste momento, em Mônica este olhar atento à ação de Bárbara. Ela mantém-se rigidamente controlando a direção do treino de Laura. O surgimento do espaço potencial para que Bárbara ensine Laura a segurar o lápis também é frustrado, uma zona de desenvolvimento proximal não se estabelece e fracassa a colaboração de um parceiro de idade mais competente.

Episódio 2: A permanência de um objetivo pedagógico e as interpretações sobre Laura.

Duração: 3min06s

Participantes: Adulto – Mônica. Crianças – Laura (4;10), Bárbara (4;9), Rita (4;5), Vitória (4;6), Vitória (4;6)

No sentido horário, estão à mesa, Vitória, Laura, Mônica, Rita e Bárbara. Bárbara está com vários lápis de cor na mão. Vitória permanece abaixada à direita de Laura. Mônica continua sua tentativa de fazer Laura segurar o lápis, dizendo: "Dá a mão, Laura!" Vitória acompanha atentamente a ação de Mônica. Esta larga o lápis na mesa e passa a repetir "Dá a mão, Laura! Dá a mão!". Vitória dirige-se para alcançar

o lápis e Laura, acompanhando o movimento de Vitória, vira seu rosto para ela, abrindo a boca; parece querer mordê-la. Vitória coloca o lápis em pé na mesa olhando fixamente para Laura, Mônica solta a mão de Laura e toma o lápis de Vitória recolocando-o em cima da mesa. Antes, Vitória esboçava um sorriso para Laura, agora fica séria. Mônica chama a atenção de Laura: “Laura! Abre a mão!” Vitória beija por três vezes o braço de Laura, que vocaliza e sorri: “Argh! Aaai! Ai”. Vitória olha para Laura e sorri para ela e para Mônica, que permanece concentrada na tarefa de abrir a mão da Laura. Vitória continua beijando (agora o ombro) de Laura, e esta continua abrindo a boca, como se fosse morder. Vitória vira seu rosto e deita sua cabeça na mesa, sendo observada por Laura. Quando Vitória não mais olha para Laura, esta volta-se para suas mãos que permanecem sendo manipuladas por Mônica. Esta desiste de recolocar o lápis na mão de Laura e pega a fralda para limpar sua boca, que está babando. Vitória passa a acompanhar o que fala Tânia numa mesa distante. Mônica corrige a postura de Laura e recoloca o lápis em sua mão. Vitória retorna sua atenção para Laura, beija seu braço e passa a sorrir para ela. Laura retribui o sorriso e passa a olhar para o papel que está à sua frente, Vitória faz o mesmo. Não era perceptível até então, mas Mônica rabiscara algo na folha de papel. Vitória sorri quando se dá conta disso e Laura mantém sua atenção para a folha. Vitória,, que estava um pouco afastada da mesa, aproxima-se e deita sua cabeça no próprio braço acompanhando o que faz Mônica ao segurar a mão de Laura. Nesse momento, Laura abra a boca várias vezes, olhando para Vitória, agita-se, sorri e vocaliza: “Agh!” Vitória percebe a atitude de Laura e beija seu braço mais uma vez. Mônica diz: “Não! Não, vai me morder, Laura?” Neste momento, Laura sorri e dá uns gritinhos: “Ããã! Aaah!” Mônica continua: “Vai me morder, Laura!” num tom de brincadeira. Laura, sorrindo longamente, repete o que vocalizou anteriormente. Laura aproxima a boca do antebraço de Mônica e parece lambê-lo. Mônica pega a fralda e limpa sua boca. Rita, que tinha saído, retorna à mesa falando com Mônica. Laura permanece “tentando morder Mônica”, mas desta vez sem nenhuma reação de Mônica. Vitória, com o olhar fixo à altura da mesa, observa Mônica, apoiando a mão direita de Laura que segura o lápis e rabisca na folha de papel. Laura com o olhar que alterna o foco entre os rabiscos sendo produzidos e Vitória, começa a babar mais acentuadamente. É possível reconhecer uma atitude relaxada de Laura, ela não resiste ao toque de Mônica e esboça um sorriso quase permanente. Ela sorri longamente e vocaliza: “Éééé!” E continua por gargarhar: “Aiaiaiai!” Vitória observa Laura chupando o dedo, sorri para ela. Rita e Bárbara

iniciam uma disputa por lápis de cor. Mônica retira o lápis da mão de Laura, ergue sua cabeça e gira o papel no ar, analisando o que produzira. Laura fica séria, com o olhar sem foco definido. Mônica conversa com as outras crianças da mesa. Paulo vem até à mesa e observa o que as crianças fazem. Ninguém fala com ele que sai imediatamente; Tânia o chama de volta à sua mesa de origem. Ele obedece, mas olha interessado para a mesa que visitou. Mônica, Rita, Bárbara conversam sobre Laura, enquanto Vitória observa o que diz Mônica sobre qual será a próxima tarefa de Laura. Mônica diz: “Não é Laura?” e, neste momento Laura oscila na cadeira. Mônica a segura e observa-se Laura sorrindo. Mônica diz que Laura não estaria gostando de algo que Bárbara teria dito; a expressão de Laura passa a ficar séria. E diz para ela: “Não é, Laura?” Mônica repete e continua tocando em seu rosto, acariciando seu queixo. Laura vocaliza com irritação: “Aaan!” Mônica, após conversar com Bárbara, repete: “Não é, Laura?”

CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS

Mônica mantém um objetivo a ser perseguido: ensinar Laura a segurar no lápis. Assistimos a uma disputa sobre quem pode conduzir esta tarefa: Vitória, sem ser convidada, se insere na mesa e permanece atuando junto a Mônica. O lápis torna-se um recurso para atuar com Laura; a disputa acentua o caráter de elemento de mediação do objeto. Até que, dominando a execução da tarefa, Mônica o coloca sobre a mesa. Inicialmente, as reações de Laura não recebem atenção por parte de Mônica. As trocas de sorriso e manutenção do olhar entre Vitória e Laura são significativas. Mônica, na maior parte da duração deste episódio, dedica-se a manipular as mãos de Laura e testar sua capacidade de segurar o lápis. Cria-se um espaço entre Laura e Vitória; esta se aproxima e provoca reações em Laura que parece estabelecer um limite de proximidade. Beijar, sorrir e morder são recursos que Vitória e Laura se utilizam em suas interações. Todas estas interações são ignoradas por Mônica que se dedica totalmente a manipular a mão de Laura, solicitando verbalmente que ela abra a mão. Há uma diferença de estratégias na abordagem a Laura: Vitória utiliza-se de recursos não verbais, enquanto Mônica combina o manejo físico às instruções e comentários verbais ao comportamento de Laura. Mônica lança interpretações sobre como Laura significa falas das crianças, sobre sua aparente ação de abrir a boca e aproximá-la do braço de Mônica. As reações de Laura se modificam à medida que Mônica insiste que ela não teria gostado de algo dito por

Bárbara. Laura acrescenta à sua expressão séria e silenciosa uma vocalização de aparente irritação. Vitória não mais atua com Laura, a entrada de Mônica numa interação com Rita e Bárbara segue-se a uma postura de expectadora de Vitória. A aproximação de Paulo não recebe qualquer reação deste grupo; que aproxima-se da mesa por duas vezes e não permanece nela por solicitação de Tânia. A execução da tarefa é o objetivo perseguido a todo instante por Mônica. Não ser abordada por uma parceira faz Laura ficar quieta e séria, sem expressão. As questões feitas por Mônica a Laura promovem reações na criança. Mônica torna-se, até os instantes finais do episódio, a parceira que parece monopolizar o acesso a Laura e estabelece um modo dominante de interpretar seu comportamento.

Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996) já apontavam que o surgimento de um determinado gesto ou comportamento numa sequência interacional pode operar como um novo código, constituindo-se num significado particular. Beijar e morder são recursos entre Vitória e Laura que regulam limites de proximidade entre elas. Nos momentos em que elas interagem, Mônica permanece no treino do lápis com Laura. É como se dois planos de realidade operassem, sem comunicação entre eles. Mesmo Mônica tocando Laura, é com Vitória que uma vinculação intensa se estabelece. O ensinar a pegar no lápis não parece ganhar qualquer conteúdo significativo para Laura. O morder e o olhar entre Vitória e Laura mobilizam-nas e, sem a presença ativa de Vitória, Laura fica quieta e silenciosa.

Episódio 3: O uso dos objetos e as novas significações para as ações de Laura.

Duração: 13min

Participantes: Adulto – Mônica. Crianças – Laura (4/10), Bárbara (4/9), Fabiana (4/9) e Rita (4/5).

Na mesa estão Mônica e Laura em seu colo, a sua direta estão Bárbara, Fabiana e Rita. Mônica coloca um lápis na mão direita de Laura e diz para ela fechar a mão. Rita atenta, repete: "Fecha a mão, Laura!" Mônica troca de lápis, pedindo que ela abra a mão. Embora Laura não olhe para o desenho, percebe-se uma atitude relaxada e cooperativa. Mônica mantendo o lápis na mão de Laura faz um movimento de quase flexão do braço direito e bate no lápis para chamar a atenção de Laura e segue, apresentando sucessivamente lápis de diferentes cores para ela. Diferentemente de outras situações à mesa, na hora da pintura, Laura quase não pára de arquear seu corpo e olhar para Mônica, que frequentemente diz, apontando e batendo o lápis na folha de papel presa à prancheta: "Olha pra cá, Laura!" Vê-se Laura tentar olha para os olhos de Mônica. Laura abre a boca quando Mônica segura

uma caixinha com os lápis. Mônica diz: “Não, Laura! Não é de comer!” A caixinha estava à altura dos olhos de Laura, enquanto Mônica escolhia o próximo lápis para colocar em sua mão. Mônica curva-se diante da prancheta, projetando Laura junto com ela. Laura alterna seu olhar para baixa, sem focalizar o papel, e arquea o corpo, jogando-se em Mônica. Esta, olhando para Laura, diz: “Não quer Laura, segurar?” (ela está arqueando seu corpo de encontro a Mônica). Mônica olha para Laura e ela esboça um sorriso e Mônica pergunta: “Qual é a graça?”

CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS

Sempre o treino para o uso do lápis. Sempre Laura buscando caminhos para indiciar algo que não é ancorado no campo de significação de Mônica, que insiste que ela segure o lápis na mão. Temos uma Laura aparentemente relaxada e cooperativa. A instrução dada por Mônica para ela abrir a mão é atendida por Laura. Mônica imprime maior esforço a Laura: junto ao movimento de segurar o lápis, flexiona seu braço. O objeto em utilização serve para intervir no corpo de Laura. Constrói-se uma configuração corporal, uma corporalidade de Laura onde o objeto é extensão do seu corpo e via de mediação por onde atua Mônica. O objeto lápis torna-se, então, um catalisador para aprimorar os movimentos de Laura. Mônica não percebe que, durante certo tempo, Laura insiste em arquear seu corpo para traz e buscar os olhos de Mônica. Se Mônica persegue o objetivo de treinar Laura a segurar um lápis e seguir aprimorando seus movimentos, também não percebe que Laura está atuando com seu corpo e seu olhar tenta interagir com ela. Estando a caixa de lápis muito próxima ao rosto de Laura, esta aparenta querer colocá-la na boca, segundo Mônica. Nestes momentos, como vinha mantendo Laura sentada em seu colo, ao projetar-se para frente da mesa em direção à prancheta, Laura segue seu movimento. Mônica interpreta que, por não olhar para a prancheta e continuar arqueando seu corpo para trás, significa sua recusa em segurar o lápis. Ao arquear seu corpo para trás, Laura mantém-se próxima a Mônica que pergunta, ao vê-la sorrindo: “Qual é a graça?” Mônica circunscreve seu campo de atuação pedagógica com Laura (treinos para uso de objetos e aprimoramento motor), que possui um limiar motivacional bastante restrito (querer fazer algo; não querer fazer algo). Laura parece querer escapar deste repertório tão restrito produzindo novas expressões intencionais que não são reconhecidas.

A partir de suas pesquisas, Bruner (2007) reflete sobre os pedidos de objeto feitos pelas crianças às suas mães. Fazendo-se um paralelo, tem-se que as crianças esticavam seus braços na direção do objeto desejado; Laura arqueia seu corpo na direção do corpo de Mônica. Não é o objeto à mesa que ela busca, mas seu movimento promove o contato com o corpo de Mônica; isso, no entanto, passa despercebido, ou seja, não é recortado e nem interpretado por Mônica. Será que Laura tenta atrair sua atenção? Importante destacar que Laura repete os movimentos de vai e vem de Mônica (quando está com Laura em seu colo e Mônica precisa esticar-se em direção à mesa para pegar alguma coisa ou para desenhar. Mônica também ajeita os cabelos com frequência, o que a faz mexer-se com intensidade calculada para não deixar Laura cair). Laura também parece repetir esses movimentos.

Episódio 4: Laura não quer pintar!

Duração: 16min

Participantes: Adulto – Mônica. Crianças – Laura (4/10), Bárbara (4/9) e Luna (4/7).

Estão na mesa, Laura e a sua esquerda Mônica seguida por Bárbara. Mônica já colocou a prancheta na altura de Laura, com uma folha e papel para ser pintada. Pega um lápis vermelho. Mônica vai colocar o lápis na mão da Laura, mas interrompe a ação para dizer: “Olha Laura, o lápis!”, mostrando-o a ela. Bárbara diz: “É igual o meu!” Mônica inicia sua tentativa de colocar o lápis na mão da Laura dizendo: “Dá a mão pra tia”, ela reage com aparente rigidez no braço, criando dificuldade para Mônica segurar seu braço. Então ela começa a bater o lápis na prancheta, Laura começa a sorrir, ela está babando, não olha para Mônica e não abre a mão. Mônica diz: “Olha o lápis!” Em 01m26s, consegue colocar o lápis na mão da Laura. Começa a bater com a mão esquerda na prancheta enquanto com a mão direita segura a mão da Laura. Começa a pintar, mas Laura não olha para o papel, está sorrindo e Mônica diz que está lindo. Laura olha para outra direção, mas não aparenta ter foco. Mônica pede que ela deixe a mão soltinha, ela baba mais e Mônica a limpa com a fralda. Aos 02m12s, Mônica pára de pintar e diz para ela segurar o lápis, afasta a mesa e corrige a postura de Laura. Ela estava deslizando na cadeira. Ela fala para Laura dar a mão novamente, bate com o lápis na prancheta e resolve trocá-lo por outra cor. Mônica pede mais uma vez que ela lhe dê a mão e resolve colocar um lápis verde na mão esquerda dela. Comenta comigo que “ela não consegue segurar com essa mão”. Aos 4m, Mônica consegue que Laura segure o lápis e continua pintando o desenho do palhaço; ela reage levantando o braço direito. Vê-se que a

prancheta sai do lugar, que Laura desloca o corpo para acomodar-se ao movimento inicial de Mônica e vocaliza (“Uumm-á á!”) à medida em que esta conversa com ela. Percebendo as reações de Laura, Luna diz: “Qué não pintar, ela!” Mônica fala que ela: “Quer, que tá ficando lindo e maravilhosos o palhaço dela! Não é, Laura?” E continua pintando. Logo após, pára de pintar e inicia uma flexão longa e quase completa do braço esquerdo de Laura, ela não apresenta nenhuma reação de dor, mas cospe e baba acentuadamente. Mônica retoma a pintura com ela. A flexão também é feita com o braço direito. Laura não parece colaborativa, por vezes apresenta uma expressão de monotonia, não sorri, olha sem foco. Nas poucas vezes em que Laura aparenta um comportamento reflexo, como levantar o braço direito quando Mônica ergue seu braço esquerdo, ela é chamada à atenção em reprovação. Aos 15m14s, Mônica retira o lápis da mão esquerda de Laura, fecha a prancheta, encerrando a pintura. Aos 15m28s, Andressa diz que Laura não terminou o desenho, no que ouve-se Mônica dizendo: “Eu acho que terminou”. Aos 16m36s, a prancheta não está sobre a mesa e Laura tem uma visão completa a sua frente. Mônica pega a sua mão e comenta: “Agora você tá com a mão soltinha, depois que acabou de pintar!”

CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS

Ensinando Laura a segurar o lápis e pintando com ela, Mônica combina a alternância entre as mãos direita e esquerda na realização da tarefa. Acrescenta a esta alternância, a flexão repetitiva dos dois braços. Segue-se um manejo corporal que inclui a constante correção postural, em alguns instantes parando a pintura para recolocar Laura bem encostada na cadeira. Mesmo Laura não olhando para o papel, Mônica diz que está lindo. O objetivo sempre é perseguido mesmo diante do aparente desinteresse de Laura (ela não focaliza o desenho). Mônica faz com que Laura segure o lápis; segura com sua mão a mão de Laura, que reage erguendo seu braço que estava livre. Luna comenta que ela não quer pintar, ao que Mônica reafirma que ela quer. E continua pintando. Laura assume uma postura não colaborativa, olha sem foco. Luna continua questionando que Laura não terminou o desenho, Mônica afirma que sim. Há um descompasso evidente entre os modos como Luna e Mônica se referem a Laura: a primeira considera que Laura nega-se a atividade, não teria interesse nela, apoia-se no que vê nas reações dela, a segunda reafirma o desejo de Laura continuar. Luna assume um papel questionador, tensiona as certezas de Mônica, que não reavalia sua prática. Ao fim do episódio, parece que

Mônica reconhece que Laura realmente não queria pintar, pois ela não teria soltado a mão (resistindo a ser conduzida).

Nogueira e Moura (2007, p. 133) dizem que a “cognição social envolve a compreensão de um universo privado acerca do outro; uma sensibilidade em perceber, identificar e até responder a emoções, afetos, intenções e comportamentos”. Acrescentam que as crianças desenvolvem sua cognição através do “engajamento em trocas sociais, onde experiências podem ser compartilhadas através da reciprocidade”. Fica evidente como Luna monitora as possíveis intenções de Laura porque está atenta a disposição corporal dela.

Com Nogueira e Moura (2007), afirmamos que o encontro intersubjetivo operado entre Mônica e Laura difere do que se realiza entre Luna e Laura. Parece haver uma indiferenciação entre Mônica e Laura, onde a primeira não reconhece a singularidade da segunda quando a todo instante busca executar e finalizar as atividades pedagógicas. Ao passo que com Luna, há uma fronteira que as distingue e separa como individualidades; é possível que, ao atribuir estados mentais e intencionalidades ao seu parceiro a criança pode observá-lo, perscrutando com interesse seu mundo interno que ela acredita, ganha expressão no encontro público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas das análises nos permitem afirmar que as singularidades do processo de desenvolvimento da criança vão se configurando especialmente através das ações (gestos e compartilhamentos de objetos materiais) e falas dos seus parceiros de idade.

Instrumentos e signos foram apresentados à criança para que ela os manuseasse conjuntamente com os seus parceiros; é importante reconhecer que, em diversos momentos, quando ela tenta dar outros sentidos às atividades realizadas ou voltar sua atenção para outros objetos ou eventos do entorno ela nem sempre foi considerada.

Crianças pareciam mais propensas a respeitar sua intencionalidade e os adultos foram movidos por seus objetivos perseguidos pela intervenção planejada numa perspectiva pedagógica fundamental. Estratégias de comunicação foram produzidas pela criança para manter-se no fluxo interacional cotidiano.

A relação de extensão corporal entre a criança e a professora que atuava como sua cuidadora desnudou, na realidade da experiência investigada, o quanto

estes sujeitos compartilhavam de objetos comuns plenos de significação e podiam, paradoxalmente: distanciar-se quando o adulto como maior potencial de manejo das interações ignorava as motivações e disposições da criança, frente aos desafios e possibilidades de ação no cotidiano da sala de aula em seus momentos de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1991.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BROWN, J.; DODD, K.; VETERE, A. "I'm a normal man": a narrative analysis of the accounts of older people with Down's Syndrome who lived in institutionalised settings. **British Journal of Learning Disabilities**, London, v. 38, n. 3, 2010, p. 217-224.

BRUNER, J.; WEISSER, S. A. A invenção do ser: autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar**. Instituto Piaget: Lisboa/Portugal, 2007.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, v. 7, n. 1, 2002, p. 181-188.

DEL PRETTE, Zilda. A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

FONTE, C. A. A narrativa no contexto da ciência psicológica sob o aspecto do processo de construção de significados. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 8, n. 2, 2006, p. 123-131.

GIL, I. L. de C. **Processos comunicativos de uma criança com paralisia cerebral no contexto escolar**. Tese (Doutorado Processo de Desenvolvimento Humano). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

GONZÁLEZ-REY, F. L. **Epistemología cualitativa e subjetividade**. São Paulo: Educ, 1997.

GONZÁLEZ-REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.

KASSAR, M. de C. M. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Estudos na perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

LOPES, M. C. In/exclusão, diferença e igualdade: a aprendizagem definindo posições no currículo escolar. In: Actas do VII Colóquio sobre questões curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares. Braga/Portugal, 2006.

LYRA, M. C. D. P.; WINEGAR, L. T. Processual dynamics of interaction through time: adult-child interactions and processo f development. In: FOGEL, A.; LYRA, M. C. D. P.;

VALSINER, J. (Orgs.). **Dynamics and indeterminism in development and social process**. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 1997.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

NOGUEIRA, Susana Engelhard; MOURA, Maria Lúcia Seidl de. Intersubjetividade: perspectivas teóricas e implicações para o desenvolvimento infantil inicial. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 2, 2007, p. 128-138.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, 2008, p. 307-316.

OLIVEIRA, Marta Kohl de.; REGO, T. C.; AQUINO, J. R. G. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, 2006, p. 119-138.

PADILHA, A. M. L. Bianca, o ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, 2000.

PINO, A. As categorias do público e privado na análise do processo de internalização. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 42, 1992, 315-327.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RECH, T. L. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, E. T. H.;

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VALSINER, J. **Culture na development of children's actions**: a cultural-historical theory of development psychology. London: John Willey and Sons, 1987.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LAROSSA, J.; SKILAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIGOSTKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, L. S. La colectividad como fator de desarrollo del niño deficiente. In: **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1931/2012b.

VYGOTSKI, L. S. Acerca de los procesos compensatórios em el desarrollo del niño mentalmente retrasado. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1931/2012c.

VYGOTSKI, L. S. Educación de las formas superiores de conducta. In: **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid/Espanã: Machado Grupo de Distribución, 1931/2012g.

VYGOTSKI, L. S. Prólogo ao libro de E. K. Grachova. In: **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1932/2012h.

VYGOTSKI, L. S. El defecto y la compensación. In: **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1924/2012j.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009..

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.015

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM

MARIA SOUZA DOS SANTOS

Doutoranda em Educação- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre – RS, pesquisadora do NEPIEI- Núcleo de estudos e pesquisas sobre infância e educação infantil. Bolsista CAPES. maria.souza67@edu.pucrs.br

SANDRA CANAL

Doutoranda em Educação- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre – RS, pesquisadora do NEPIEI- Núcleo de estudos e pesquisas sobre infância e educação infantil. Bolsista CAPES. sandra.canal@edu.pucrs.br

ANDREIA MENDES DOS SANTOS

Docente e pesquisadora PPGEDU/PPGCS- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre – RS. andreia.mendes@pucrs.br

RESUMO

Este artigo aborda a importância do resgate do brincar por meio das brincadeiras tradicionais que estão ausentes no cotidiano das crianças, uma vez que o celular vem ganhando espaço muito cedo na vida desses indivíduos. Tem como objetivo propiciar o contato com as diversas brincadeiras utilizando os brinquedos tais como: bonecas, bolas, carrinhos, pião, entre outros; para que possam aprender a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; além da interação entre o grupo e desenvolvimento das habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais, que são a base para seu pleno desenvolvimento. Para tanto, utilizou - se a pesquisa qualitativa, com um estudo de caso envolvendo uma turma composta de 22 crianças matriculadas na educação infantil, de uma escola pública da cidade Venda Nova do Imigrante, no Estado do Espírito Santo. Os resultados foram surpreendentes. As interações das crianças com os brinquedos oportunizaram a exploração tanto do objeto quanto dos espaços; a troca entre os pares aproximou-as oportunizando um ambiente mais acolhedor de empatia e ajuda mútua. Observou-se ainda, melhora no comportamento. O ato de compartilhar e dividir ficaram presente na turma, além de as crianças colaborarem na organização do espaço como um todo. Em vista disso,

observou-se que o resgate das brincadeiras tradicionais oportuniza às crianças atividades prazerosas e substitutivas às tecnologias, sobretudo, no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil, Brincar, Brincadeiras Tradicionais. Tecnologias.

INTRODUÇÃO

O brincar desempenha um papel fundamental no cotidiano da Educação Infantil. Mais do que uma simples atividade recreativa, o brincar é uma forma de expressão e aprendizagem para as crianças. Ao permitir que elas explorem, experimentem, criem e interajam com o mundo ao seu redor, o brincar contribui para o desenvolvimento integral, estimulando aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais. As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil determinam que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p. 25). De acordo com o documento, as interações e brincadeiras garantem experiências que promovem o conhecimento de si e do mundo; favorecem a imersão das crianças nas diferentes linguagens, colocam as crianças em contato com vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, incentivam a curiosidade, a exploração, o encantamento, ampliam a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas, entre outras (BRASIL, 2010).

O brincar é valorizado e reconhecido como uma das principais atividades na Educação Infantil, conforme estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC destaca que o brincar é uma forma essencial de expressão, aprendizagem e desenvolvimento para as crianças. Ele é considerado um direito da criança e um elemento fundamental para a construção do conhecimento e das relações sociais (BRASIL, 2018, p. 40). Por meio das brincadeiras as crianças exploram o mundo, desenvolvem a imaginação, a criatividade, as habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais. A BNCC ressalta a importância de proporcionar momentos de brincadeira e de estímulo às diferentes formas de brincar, garantindo assim uma educação de qualidade e integral para as crianças na Educação Infantil.

No contexto da Educação Infantil, o brincar é valorizado como uma linguagem natural da criança, que lhe permite compreender e interagir com o ambiente e com os outros. É por meio do brincar que as crianças constroem significados, expressam suas emoções, desenvolvem habilidades motoras e cognitivas, além de estabelecerem relações sociais e afetivas. De acordo com Oliveira et al (2000) “o lúdico, desde tempos imemoriais, faz parte da vida humana, sendo que as épocas e as sociedades e culturas têm suas brincadeiras próprias” (OLIVEIRA et al, 2000, p. 105).

Na prática pedagógica, o brincar deve estar presente de forma intencional e planejada, oferecendo às crianças diferentes oportunidades de explorar e experimentar. É importante que os educadores criem um ambiente rico em materiais, espaços e tempos para o brincar, possibilitando que as crianças escolham, elaborem regras, solucionem problemas e compartilhem experiências. Conforme Paschoal et al (2008):

Nesse processo, o adulto pode atuar como elemento integrante das brincadeiras, seja como observador e organizador, seja como personagem que enriquece o desenrolar da trama, ou mesmo, como personagem secundário [...] podemos dizer que a criança, ao brincar, internaliza os conhecimentos de sua cultura, utilizando-se de objetos da cultura material e não material, e percebe as relações sociais, aprendendo a conhecer, nesse processo, a si mesma e os outros, aqueles com quem convive (PASCHOAL et al, 2008, p. 56-57).

Além disso, o brincar também promove a inclusão e a diversidade na Educação Infantil. Ao envolver todas as crianças em atividades lúdicas, independentemente de suas habilidades ou características individuais, o brincar fortalece a convivência, o respeito às diferenças e a construção de uma cultura inclusiva.

A função do docente nesse contexto é fundamental. Ele deve ser um mediador atento, observando as brincadeiras das crianças, apoiando seu desenvolvimento, ampliando suas possibilidades e estimulando a reflexão sobre suas experiências. O educador também pode propor desafios, introduzir novos elementos e materiais, e favorecer a interação entre as crianças, proporcionando um ambiente estimulante e acolhedor para o brincar. Oliveira (2002) realça que a presença do professor constitui motivo de alegria para as crianças que se sentem valorizadas e reconhecidas.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo propiciar o contato com as diversas brincadeiras utilizando os brinquedos tradicionais, como bonecas, bolas, carrinhos, pião, entre outros; para que possam aprender a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; além da interação entre o grupo e desenvolvimento das habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais, que são a base para seu pleno desenvolvimento

Em resumo, o brincar no cotidiano da Educação Infantil é um elemento essencial para o desenvolvimento pleno das crianças. Ao oferecer um ambiente propício e valorizar o brincar como uma prática educativa, estamos proporcionando

experiências significativas que contribuem para a formação integral das crianças, estimulando sua criatividade, autonomia, socialização e aprendizagem.

O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil no Brasil percorreu um longo caminho passando por transformações significativas em seu reconhecimento e valorização. No início, a Educação Infantil era vista apenas como um serviço assistencial, destinado às crianças de famílias menos privilegiadas (ARIÈS, 1981). No entanto, ao longo do tempo, a visão sobre a importância dessa etapa educacional mudou radicalmente. Monarcha (2001) reuniu pesquisadores e fez um resgate da história da Educação da infância brasileira 1875-1983. Contatou-se que a educação infantil no Brasil passou por diferentes períodos históricos, com mudanças significativas em suas concepções, práticas e políticas. Durante o século XIX e a primeira metade do século XX, a educação da infância era predominantemente familiar e religiosa, com pouca intervenção do Estado. As instituições de educação infantil eram voltadas para crianças órfãs, desamparadas ou de baixa renda (ARIÈS, 1981).

De acordo com Kuhlmann (2001) o primeiro jardim de infância privado, no Brasil, foi fundado em 1875, no Rio de Janeiro, no Colégio Menezes Vieira (KUHLMANN, 2001, p.15). Essa instituição era destinada às crianças ricas. Quanto às crianças pobres, o autor afirma: "As crianças pobres frequentariam os *freekindergartens*, denominação que explicitava seu caráter de atendimento gratuito [...]" (KUHLMANN, 2001, p.22).

A Constituição Federal de 1988 foi um marco importante, ao reconhecer a Educação Infantil como um direito fundamental das crianças (BRASIL, 2016, Art. 208, inciso IV, p. 124). A partir desse reconhecimento, a etapa passou a ser considerada parte integrante da educação básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Isso impulsionou a criação de políticas públicas voltadas para a expansão e a qualidade da Educação Infantil no país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 também trouxe avanços significativos para a Educação Infantil. Ela estabeleceu a obrigatoriedade dessa etapa educacional a partir dos 4 anos de idade e definiu as diretrizes pedagógicas para o seu desenvolvimento. A LDB reconheceu a importância da Educação Infantil como base para o desenvolvimento integral das crianças, valorizando sua ludicidade, criatividade e sociabilidade (BRASIL, 2022, Art. 29, p.23).

Nesse âmbito, a BNCC destaca a importância de promover experiências significativas, por meio de brincadeiras, interações, exploração do ambiente, expressão artística e participação em atividades diversificadas. Além disso, ressalta a valorização das singularidades de cada criança, o estímulo à curiosidade e à autonomia, e o fortalecimento dos vínculos afetivos. O documento tem como objetivo proporcionar uma educação integral e de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento pleno das crianças nessa fase crucial de suas vidas (BRASIL, 2018, p. 35-56).

De acordo com a BNCC (2018):

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 37).

Mediante o exposto, percebe-se que, gradativamente, a educação infantil vem conquistando espaço e relevância. No entanto, faz-se necessário investir em políticas educacionais efetivas, promover a formação continuada dos profissionais e a ampliação de acesso e a qualidade da Educação Infantil a fim de garantir um percurso educacional consistente e transformador para as crianças brasileiras.

JOGOS E BRINQUEDOS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como mencionado anteriormente, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, proporcionando-lhes experiências significativas e promovendo o seu aprendizado de maneira lúdica e prazerosa. Nesse contexto, os jogos e brinquedos constituem ferramentas pedagógicas de grande importância, pois estimulam habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras, contribuindo para uma aprendizagem mais completa e integrada.

De acordo com Silva (2013), é importante utilizar os jogos e brinquedos como recursos pedagógicos na Educação Infantil explorando seus benefícios para o desenvolvimento integral da criança:

As atividades lúdicas estimulam o desenvolvimento integral da criança, uma vez que a partir das brincadeiras, a criança tem o desenvolvimento da autonomia e do respeito à alteridade. Assim, a criança passa a se

desenvolver mais rápido, corroborando com o desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social. Pois, através de tais atividades, a criança começa a formar conceitos, relacionar ideias, estabelecer relações lógicas, desenvolver a expressão oral e corporal, reforçar suas habilidades sociais, reduzir a agressividade, integrar-se na sociedade e construir seus próprios conhecimentos (SILVA, 2013, p. 14).

Os jogos e brinquedos são peças-chave na prática pedagógica da Educação Infantil, pois possibilitam às crianças vivenciarem situações reais e simbólicas, explorar o mundo ao seu redor e desenvolver habilidades essenciais. Por meio do brincar, elas exercitam a imaginação, a criatividade, a concentração e a resolução de problemas, além de aprenderem a lidar com regras, limites e trabalho em equipe (PASCHOAL, 2008).

Os jogos pedagógicos, como quebra-cabeças, jogos de memória e enigmas, por exemplo, estimulam o raciocínio lógico, a memória, a atenção e o pensamento estratégico. Essas atividades podem ser adaptadas de acordo com as faixas etárias e necessidades das crianças, promovendo desafios adequados ao seu desenvolvimento. Segundo Kishimoto:

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. [...] É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos (KISHIMOTO, 2007, p. 36).

Já os brinquedos, sejam eles estruturados ou não estruturados, oferecem um leque de possibilidades para a exploração sensorial e motora das crianças. Brinquedos como blocos de construção, massinha de modelar, fantoches e instrumentos musicais estimulam a coordenação motora fina, a percepção visual e tátil, a expressão criativa e a interação social. Em geral, os brinquedos contribuem para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação das crianças.

De acordo com Amarante (2019):

Por intermédio do brinquedo a criança aprimora sua interação social. A brincadeira é um elemento do universo da criança. É nesse estágio que ela vivencia experiências, ordena e elabora regras para si e para o grupo a qual está inserida. Para conectar consigo mesmo e com o mundo a criança utiliza o brincar como uma das formas de linguagem (AMARANTE, 2019, p. 36).

A presença do brincar na infância de uma criança se justifica pela capacidade que ela tem, por meio dos brinquedos e das brincadeiras, de se relacionar com o mundo adulto e de transformar sua imaginação em uma realidade própria, logo, “quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo imaginário” (KISHIMOTO, 1999, p. 24).

Além disso, os jogos e brinquedos são excelentes recursos para trabalhar conteúdos curriculares de forma lúdica e prazerosa. Por meio deles é possível trabalhar os princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2010), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e os campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, recomendados pela BNCC (BRASIL, 2018).

Diante do exposto, fica evidente a importância dos jogos e brinquedos como ferramentas pedagógicas na Educação Infantil. Esses recursos promovem um aprendizado significativo, favorecem o desenvolvimento integral das crianças e proporcionam momentos de diversão e interação (CRAIDY e KAERCHER, 2001). O professor desempenha um papel fundamental nesse contexto, atuando como mediador e facilitador das atividades lúdicas, valorizando o brincar como uma forma de aprender e explorar o mundo (CARBONELL, 2002, 2016).

Ao utilizar jogos e brinquedos em sala de aula, o professor estimula o protagonismo infantil, a autonomia, a criatividade e o prazer de aprender, construindo um ambiente educativo rico e estimulante. Assim, o uso adequado e consciente dos jogos e brinquedos na Educação Infantil contribui para uma formação integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do futuro de maneira mais confiante e criativa.

O PROTAGONISMO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO BRINCAR

O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil e o papel do professor é fundamental nesse contexto. O professor desempenha um papel de protagonista ao criar um ambiente propício para o brincar, estimular a participação ativa das crianças e promover aprendizagens significativas por meio dessa atividade lúdica.

A brincadeira é algo que pertence à criança, à infância. Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ele cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo (DORNELLES, 2001, p. 106).

A função do professor nos momentos de brincadeiras das crianças na educação infantil é de suma importância, de acordo com a BNCC. O professor assume um papel de mediador e facilitador, acompanhando de perto as atividades lúdicas, estimulando a participação ativa das crianças e promovendo o desenvolvimento integral delas. Brazelton e Greenpan (2002) ressaltam que as crianças necessitam de proteção física, segurança e regras, logo, a atuação do professor de educação infantil nas brincadeiras é imprescindível.

É por meio das brincadeiras que as crianças exploram o mundo, desenvolvem habilidades sociais, emocionais, cognitivas e motoras. O professor, ao estar presente nesses momentos, tem a oportunidade de observar o comportamento das crianças, identificar suas necessidades, interesses e potencialidades, além de proporcionar um ambiente seguro e acolhedor que estimula a autonomia, a criatividade e a expressão individual (DÍEZ NAVARRO, 2004; PASCHOAL et al, 2008). Assim, o professor desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento das crianças por meio do brincar, possibilitando que elas aprendam de forma significativa e prazerosa.

É fundamental que o professor conheça as características do brincar em cada faixa etária e respeite o tempo e o ritmo de cada criança, proporcionando experiências adequadas ao seu desenvolvimento (BRAZELTON e GREENPAN, 2002). Além disso, esse profissional é o responsável para selecionar e disponibilizar materiais e brinquedos adequados, que permitam diferentes possibilidades de brincadeiras e estimulem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras das crianças. Ele deve conhecer os diferentes tipos de brinquedos e jogos, bem como suas potencialidades educativas, para oferecer um repertório diversificado e enriquecedor (PASCHOAL et al, 2008).

No contexto do brincar, o professor deve incentivar a interação entre as crianças, promovendo a colaboração, o respeito mútuo e a resolução de conflitos (CORSARO, 2011); criando situações desafiadoras que estimulem o pensamento crítico e reflexivo, incentivando as crianças a elaborarem hipóteses, formularem

perguntas e buscarem soluções para os problemas que surgem durante as brincadeiras (CARBONELL, 2002, 2016). Ademais, deve valorizar e reconhecer as produções das crianças, incentivando-as a compartilhar suas criações, ideias e descobertas com os colegas e com a comunidade escolar, para proporcionar momentos de reflexão e registro das experiências vivenciadas no brincar, promovendo a construção de conhecimentos e a ampliação do repertório cultural das crianças (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, o protagonismo do professor no contexto do brincar está relacionado à sua capacidade de planejar, mediar e avaliar as experiências de brincadeiras das crianças, levando em consideração seus interesses, necessidades e potencialidades. O professor precisa estar constantemente em formação, atualizando-se sobre as teorias e práticas relacionadas ao brincar, para aprimorar suas habilidades e conhecimentos nessa área (ARROYO, 2004; VIGOTSKY, 2007).

Em suma, o protagonismo do professor no contexto do brincar é fundamental para garantir que essa atividade seja valorizada, respeitada e potencializada como uma poderosa ferramenta educativa. O professor deve ser um facilitador do brincar, estimulando a curiosidade, a autonomia e a criatividade das crianças, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para o seu pleno desenvolvimento.

METODOLOGIA

Para refletir sobre o resgate do brincar por meio das brincadeiras tradicionais, conduziu-se uma pesquisa qualitativa, que conforme sinaliza Alves (1991, p.54), a pesquisa qualitativa advém da hipótese de que “[...] as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”. A pesquisa qualitativa busca compreender as “intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que, e com que interagem” (AMADO, 2014, p. 40).

Kreppner (2011, p. 23) sinaliza que “nós fazemos observação para aprender sobre o mundo que percebemos. Com o objetivo de aprender sobre outras pessoas, fazemos perguntas ou ouvimos histórias que elas nos contam sobre si próprias”, ressaltando-se que a análise de cenários complexos encontrados no campo demanda uma definição precisa dos objetivos e do que se almeja observar no ambiente. Todavia, uma vez que os observadores são seres humanos, estão propensos a

cometer erros, os quais podem ser reduzidos por meio de uma definição clara e precisa dos objetivos, assim como pela adoção de uma conduta bem estabelecida durante o processo de observação (KREPPNER, 2011).

No que se refere à metodologia, adotou-se um estudo de caso, selecionado devido à sua capacidade de fornecer uma investigação aprofundada com maior riqueza de detalhes e informações (LÜDKE; ANDRÉ, 2018). Os participantes dessa pesquisa foram 22 crianças matriculadas em uma turma de educação infantil, em uma escola pública da cidade de Venda Nova do Imigrante, no Estado do Espírito Santo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao adentrar a sala de aula, observou-se uma turma apática em relação a alguns brinquedos expostos no ambiente, como bonecas, bolas, carrinhos, piões, dentre outros, que disputavam espaços com outros objetos, notadamente aparelhos de celular em desuso. Esses aparelhos eram mais disputados pelas crianças, pois elas demonstravam mais interesse nos aparelhos, todos queriam tê-los, enquanto os brinquedos tradicionais aguardavam para serem manipulados, visto que “O Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois é brincando que se aprende a socializar – se com as outras crianças, desenvolvendo a motricidade, a mente e a criatividade sem cobrança ou medo, mas sim com prazer” (CUNHA, 2001, p, 14).

A partir dessa observação, realizou-se uma roda de conversa com a turma para identificar e conhecer os brinquedos preferidos, quais brincadeiras praticavam em casa e os brinquedos que possuíam. E nesse momento de escuta, constatou-se que a maioria das crianças tinha alguns dos brinquedos mais tradicionais narrados acima, mas disseram que gostavam de brincar no celular assistindo a filmes e ou joguinhos.

Nas palavras de Winnicott (1975, p.80) “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu”, evidenciando essa relação intrínseca entre o criar humano e o ato de brincar, posto que haja uma interlocução entre essas ações, criar e brincar. Vigotski (2007) discorre que a brincadeira auxilia o desenvolvimento de diferentes particularidades da criança, englobando o cognitivo, o lúdico e o social (VIGOTSKI, 2007). Ainda acrescenta:

[...] No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p.134).

Perante essas informações, foi desenvolvido o **Projeto: “Brincando e Aprendendo”**, conforme objetivo já descrito acima. E, para alcançar as famílias, foi agendada uma reunião com os pais dessa turma, na qual a proposta do projeto foi explicada e eles foram encorajados a participar. Foi solicitado que compartilhassem, por meio de relatos orais ou escritos, as brincadeiras de suas próprias infâncias. O objetivo era envolver todos e criar um ambiente acolhedor para que o projeto pudesse trazer aprendizagens significativas para todos os envolvidos, principalmente às crianças.

De acordo com Kishimoto (1999), a criança vivencia diversas fases, e em cada uma delas, apresenta uma maneira única de brincar, de utilizar os brinquedos e de criar suas próprias brincadeiras. Essas experiências proporcionam o despertar da afetividade, o desenvolvimento corporal, a capacidade de representação e o estímulo da imaginação. A autora ainda discorre que:

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para pré-escola de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade (KISHIMOTO, 1999, p. 19).

Dessa forma, ressalta-se a importância significativa do brincar, utilizando a ampla variedade de brinquedos disponíveis às crianças, para o seu desenvolvimento global.

Em continuidade, o Projeto: **“Brincando e Aprendendo”** foi cuidadosamente planejado para ocorrer duas vezes por semana, com cada sessão tendo a duração de 2 horas, num intervalo de 2 meses e a professora responsável pela turma, desempenhando a função de mediadora durante todo o processo.

Prosseguindo, no primeiro momento, a professora, cuidadosamente, organizou o espaço da sala de aula, disponibilizando uma variedade de brinquedos ao alcance das crianças. Além disso, ao lado das bonecas, havia uma cestinha com

diversas roupinhas¹, permitindo que elas pudessem trocar e tornar aquele momento ainda mais divertido. Da mesma forma, os demais brinquedos foram dispostos em espaços diferentes, permitindo que as crianças pudessem transitar e fazer suas escolhas livremente.

Em relação a este aspecto, Santos (2004, p. 114) afirma: “a criança que é estimulada a brincar com liberdade terá grandes possibilidades de se tornar um adulto criativo.” De acordo com Carvalho, Alves e Gomes (2005, p. 224) “o lúdico é um mecanismo de socialização do educando, inserindo-o no mundo, ensinando-o a respeitar o direito de outras crianças e conhecer os limites”.

Um fato curioso ocorreu quando uma das bonecas foi encontrada sem o braço direito. Ao pegar a boneca, a criança a observou cuidadosamente e, ao se aproximar da professora, relatou que aquela boneca também poderia ser usada para brincar, pois a ausência do braço não seria um obstáculo. Destaca-se aqui o olhar empático da criança em relação ao brinquedo, pois a inclusão da boneca é um gesto de acolhimento, aceitação, diversidade e empatia. A inclusão da boneca, mesmo com essa diferença física, estimulou as crianças a valorizarem as características únicas de cada indivíduo. Essa experiência promoveu um pensamento inclusivo, na qual todas as crianças foram encorajadas a participar e se divertir, independentemente de suas diferenças físicas ou outras características distintas. Essa prática contribuiu para a criação de um ambiente acolhedor e respeitoso, onde cada criança foi valorizada e aceita como parte integral do grupo.

Essa forma de organização era adaptada para cada momento, alternando entre a sala de aula e o pátio da escola, especialmente ao utilizar bolas, piões e outros jogos que requerem um espaço mais amplo. Após as crianças se familiarizarem com os brinquedos tradicionais, as famílias foram convidadas a participar das brincadeiras junto com seus filhos (as). Esse momento foi planejado para promover a interação entre a família e a escola, proporcionando uma oportunidade de envolvimento e conexão significativa.

Para Hernandez (1995, p. 59), esse comprometimento relaciona-se “a atitudes de co-responsabilidade e interesse dos pais com o processo de ensino-aprendizagem incluindo a participação ou colaboração em atividades, em eventos ou solicitações propostas pela escola”. Nota-se que é de extrema importância

1 É relevante destacar que as roupinhas das bonecas foram costuradas pela dedicada senhora Dona Nair, uma aposentada de 85 anos, que voluntariamente se propôs participar ativamente do Projeto: “Brincando e Aprendendo”.

ênfatisar que a parceria entre família e escola é inseparável, destacando a necessidade de uma colaboração mútua e contínua para assegurar o sucesso educacional e o desenvolvimento da criança.

Em seguida, a professora convocou a turma mais uma vez para uma sessão de escuta, a fim de ouvir as experiências das crianças em relação à participação no projeto, ao contato com brinquedos tradicionais, brincadeiras, colegas e suas famílias. As crianças trouxeram vários relatos, alguns deles *“foi bom para aprender a brincar com os carrinhos”*, outra criança frisou: *“eu gostei mesmo da minha mãe brincando comigo”*, já outra criança nos relatou: *“é legal porque a gente se diverte muito”*. E durante essa escuta, fomos surpreendidos por diversos relatos que evidenciaram a presença marcante da simplicidade no ato de brincar e nas brincadeiras. Além disso, observamos que a turma abraçou completamente valores como o compartilhar, dividir, trabalhar em equipe e, acima de tudo, se divertir (SOUZA, 2010).

O projeto foi concluído com a produção de uma cartilha que documentou e compartilhou as brincadeiras vivenciadas. Essa cartilha foi distribuída tanto no ambiente escolar quanto para a comunidade local durante o evento de encerramento. Além disso, contamos com a contribuição de uma psicóloga, que abordou uma palestra sobre os benefícios da participação da família na escola e destacou a importância do cuidado em relação ao uso excessivo do celular e o perigo do acesso sem o acompanhamento dos pais e ou responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos com o **Projeto: “Brincando e Aprendendo”**, foram verdadeiramente surpreendentes. As interações das crianças com os brinquedos proporcionaram não apenas a exploração dos objetos em si, mas também dos espaços ao redor, estimulando a criatividade e a curiosidade. A troca constante entre os pares aproximou-as, criando um ambiente acolhedor de empatia e ajuda mútua, onde cada criança se sentiu valorizada e incluída.

Observou-se uma notável melhora no comportamento das crianças, na socialização e na construção de habilidades socioemocionais. O ato de compartilhar, cooperar, negociar, resolver conflitos e trabalhar em equipe, tornou-se uma prática recorrente na turma, na qual desenvolveram habilidades sociais essenciais para a interação harmoniosa com os outros e, ainda, promovendo a cooperação e o senso

de coletividade. As crianças, de forma ativa e entusiasmada, também se engajaram na organização do espaço, demonstrando responsabilidade e cuidado.

É importante destacar a conduta da professora, pois, por meio de sua observação cuidadosa em relação à turma, ela foi capaz de perceber que era o momento de intervir e transformar a realidade das crianças e suas famílias, principalmente no que diz respeito à ausência do brincar/ brinquedos. Esse olhar atento proporcionou aprendizados significativos para todos, especialmente para as crianças.

Ao reconhecer a falta de brincadeiras na vida das crianças, a professora assumiu a responsabilidade de criar um ambiente propício para o desenvolvimento integral delas. Sua intervenção permitiu que as crianças tivessem acesso a experiências lúdicas enriquecedoras, promovendo seu desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. Essa atuação não se limitou apenas à implementação de brincadeiras, mas também envolveu um olhar sensível para as necessidades individuais de cada criança e a criação de vínculos afetivos. Dessa forma, proporcionou um espaço seguro e acolhedor, no qual as crianças puderam expressar-se livremente, explorar, aprender e se desenvolver plenamente; além de promover mudanças nas relações familiares e despertar a importância do brincar como parte essencial do desenvolvimento infantil.

Esses resultados levaram-nos a constatar que o resgate das brincadeiras tradicionais proporciona às crianças atividades prazerosas e enriquecedoras, que servem como alternativas saudáveis e substitutivas às tecnologias. No ambiente escolar, em particular, o retorno às raízes lúdicas revela-se especialmente benéfico, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e fortalecendo os laços sociais, visto que ao oportunizar um ambiente que valoriza e incorpora o brincar, o professor proporciona às crianças um espaço de aprendizado rico e diversificado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. **O Planejamento de pesquisas Qualitativas em Educação**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 77, p. 53-61, 1991.

AMADO, A. J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. DOI: Disponível em: https://digitalis.uc.pt/en/livro/manual_de_investigacao_qualitativa_em_educacao. Acesso: 13 Jun. 2023.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora LCT, 1981.

ARROYO, Miguel. **Profissão de mestre**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 06 Jun.2023.

_____, **LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Atualizada 2022.

Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/600653>. Acesso em: 06 Jun. 2023.

_____.Ministério da Educação.**Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EL_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 Jun. 2023.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed Editora: 2002.

_____. **Pedagogias do Século XXI**: bases para a inovação educativa. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARVALHO, Alysso Massote; ALVES, Maria Michelle Fernandes; GOMES, Priscila de Lara Domingues. **Brincar e educação**: Concepções e possibilidades. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 217-226, mai /ago. 2005.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no Brincar** 3. Ed. São Paulo; Vetor 2001.

DORNELLES, Leni. Na Escola Infantil todo mundo brinca de você brinca. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**; trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KREPPNER, Kurt. **Aplicando a Metodologia de Observação em Psicologia do Desenvolvimento e da Família**. Curitiba: Juruá Editora, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KUHLMANN, Moysés. O Jardim-de-Infância e a Educação das Crianças Pobres: final do século XIX, início do Século XX. In: MONARCHA, Carlos (organizador). **Educação da Infância Brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2º edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MONARCHA, Carlos (organizador). **Educação da Infância Brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

OLIVEIRA, Vera Barros de. (organizadora). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Moraes de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; BATISTA, Cleide Vítor Mussini; MORENO, Gilmar Lupion. **As crianças e suas infâncias: o brincar em diferentes contextos**. Londrina: Humanidades, 2008.

SANTOS, Santa Marli P. dos; CRUZ, Dulce R. Mesquita da. **Brinquedo e Infância**: um guia para pais e educadores em creche. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SILVA, Marleide Belízio da. **A importância do brincar no processo de desenvolvimento e da aprendizagem**. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. 2013. João Pessoa/PB.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Ouvindo crianças na escola**: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.