



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JACQUELINE OLIVEIRA JOVANOVICH

DO LADO DE FORA É MAIS LEGAL!
A CRIANÇA E SUAS DESCOBERTAS BRINCANTES NA
NATUREZA

Londrina
2023

JACQUELINE OLIVEIRA JOVANOVICH

DO LADO DE FORA É MAIS LEGAL!
A CRIANÇA E SUAS DESCOBERTAS BRINCANTES NA
NATUREZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora Profa. Dra. Marta Regina Furlan

Londrina
2023

JACQUELINE OLIVEIRA JOVANOVICH

DO LADO DE FORA É MAIS LEGAL!
A CRIANÇA E SUAS DESCOBERTAS BRINCANTES NA
NATUREZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Furlan
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Luciane Neuvald
Universidade do Centro-oeste do Paraná - UNICENTRO

Profa. Dra. Jaqueline Delgado Paschoal
Universidade Estadual de Londrina - UEL

JOVANOVIČH, Jacqueline Oliveira. **Do lado de fora é mais legal!** A criança e suas descobertas brincantes na natureza. 2023. 89 p. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal demonstrar como as brincadeiras em contato com a natureza contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, bem como ferramenta de trabalho da professora no contexto da Educação Infantil. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Justifica-se a relevância do estudo pela percepção que as crianças usufruem cada vez menos de espaços amplos e abertos, não interagindo com a natureza e seus elementos. Fatores que podem contribuir para a redução da capacidade de atenção, concentração e criatividade, além de problemas de saúde mental, como ansiedade e estresse. Além disso, é importante ressaltar que a interação com o meio ambiente auxilia no desenvolvimento da coordenação motora, da criatividade e imaginação, da empatia e do senso de responsabilidade com a natureza. Nesse sentido, como problema da pesquisa, questionou-se: até que ponto o trabalho na área externa contribui para a aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil? Como metodologia optou-se pela pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e trabalho de campo na modalidade pesquisa-ação. O estudo foi implementado em uma escola pública do município de Londrina com crianças da pré-escola. As atividades foram desenvolvidas por meio de brincadeiras, roda de conversa, práticas sensoriais, faz-de-conta, interações e socializações. Os resultados indicam que a infância é um período de formação de identidade, valores, habilidades sociais, emocionais e cognitivas. A Educação Infantil tem importante função nessa etapa, pois prepara a criança para a vida em sociedade, além de cuidar e educar. Nesse processo, a rotina torna-se um elemento fundamental para proporcionar às crianças um senso de organização e previsibilidade. As brincadeiras nos espaços externos proporcionam um ambiente diversificado e estimulante para a criança, contribuindo para o desenvolvimento integral dela. As brincadeiras fora da sala de aula também oferecem oportunidades para a exploração do ambiente natural e para o aprendizado por meio da observação e da experimentação.

Palavras-chave: Educação Infantil, Brincadeiras, Aprendizagem; Natureza; Ação pedagógica.

JOVANOVICH, Jacqueline Oliveira. **Outside is cooler!** The child and his playful discoveries in nature. 2023. 89 p. Master's Dissertation in Education – State University of Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

The main objective of this study was to demonstrate how playing in contact with nature contributes to the child's learning and development, as well as being a teacher's work tool in the context of Early Childhood Education. The research is linked to the Graduate Program in Education at the State University of Londrina. The relevance of the study is justified by the perception that children enjoy less and less of wide and open spaces, not interacting with nature and its elements. Factors that can contribute to reduced attention, concentration and creativity, as well as mental health issues such as anxiety and stress. In addition, it is important to emphasize that interaction with the environment helps in the development of motor coordination, creativity and imagination, empathy and a sense of responsibility with nature. In this sense, as a research problem, the following question was asked: to what extent does work in the external area contribute to the learning and development of children in Early Childhood Education? As a methodology, bibliographical research of a qualitative nature and field work in the action-research modality were chosen. The study was implemented in a public school in the city of Londrina with preschool children. The activities were developed through games, conversation circle, sensory practices, make-believe, interactions and socialization. The results indicate that childhood is a period of formation of identity, values, social, emotional and cognitive skills. Early Childhood Education plays an important role at this stage, as it prepares the child for life in society, in addition to providing care and education. In this process, routine becomes a key element in providing children with a sense of organization and predictability. The games in the external spaces provide a diverse and stimulating environment for the child, contributing to their integral development. Play outside the classroom also provides opportunities for exploring the natural environment and learning through observation and experimentation.

Keywords: Early Childhood Education, Games, Learning; Nature; Pedagogical action.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Espaços convidativos..... | 54 |
| Figura 2 - Exploração da terra | 56 |
| Figura 3 - Alimentação saudável | 58 |
| Figura 4 - Encantamentos | 60 |
| Figura 5 - Argila e elementos da natureza..... | 62 |
| Figura 6 - Goiabeira | 66 |
| Figura 7 - Faz-de-conta..... | 69 |
| Figura 8 - Descobertas..... | 71 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 8 |
| 2 EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE: PROPOSIÇÕES NECESSÁRIAS..... | 14 |
| 2.1 As crianças e suas diferentes infâncias: pelo direito de brincar e de aprender ... | 14 |
| 2.2 As especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil..... | 25 |
| 2.3 A organização da rotina: considerações sobre o tempo e o espaço..... | 37 |
| 3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O BRINCAR NA NATUREZA..... | 46 |
| 3.1 Procedimentos metodológicos | 46 |
| 3.2 Brincando do lado de fora: uma proposta de intervenção..... | 51 |
| 3.3 A importância da formação continuada da professora..... | 73 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 80 |
| REFERÊNCIAS | 83 |

1 INTRODUÇÃO

De um modo geral, a Educação Infantil é o espaço ideal no desenvolvimento do indivíduo, proporcionando ações integrais para a criança em que ela possa se sentir segura, relacionando-se, interagindo e reconhecendo a si como cidadã de direito (RODRIGUES, 2019).

De acordo com Moraes e Coelho (2021), a prática de educar, cuidar e brincar, fazem parte do processo educativo como algo indissociável na ação das professoras.

Se antigamente o cuidado era concebido apenas com função assistencialista nas creches e a educação preparatória na pré-escola, na atualidade, essa tríade é parte do trabalho pedagógico com crianças. Assim, as experiências vivenciadas tanto em uma quanto na outra, devem promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, a Educação Infantil, deve superar seus desafios, pois segundo Moraes e Coelho (2021), o primeiro passo é a conscientização de todos os envolvidos, escola, família e sociedade em relação à importância da primeira infância. Nessa fase, as interações com os pares geram circuitos neurológicos importantes para a vida adulta, que contribuem para comportamentos, criativos e flexíveis.

Essa etapa de ensino possui uma função essencial no desenvolvimento da criança a partir do seu nascimento (PEREIRA, 2006). Devido às novas demandas de trabalho dos pais, é cada vez mais comum que crianças brasileiras passem parte de seu tempo em escolas de Educação Infantil. É evidente também, o crescente número dessas instituições, bem como a quantidade de profissionais que se dedicam a essa etapa da educação, sendo importante o acesso a uma educação de qualidade nos primeiros anos de vida, pois, irá auxiliar o desenvolvimento infantil (MARQUES; SPERB, 2013).

Nesse sentido o estudo teve como objetivo principal demonstrar como as brincadeiras em contato com a natureza contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, bem como ferramenta de trabalho da professora no contexto da Educação Infantil. Como objetivos específicos a intenção foi: tecer considerações sobre a importância da infância como período de aprendizagens e

brincadeiras; discutir as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil; apontar a rotina como categoria pedagógica necessária na ação das professoras; reiterar a relevância da formação continuada das professoras; apresentar as atividades lúdicas realizadas com as crianças num Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Londrina.

A opção por esse tema decorreu da consideração de que as brincadeiras é um dos elementos essenciais para a promoção do desenvolvimento da criança, nos aspectos mentais e físicos, propiciando que ela interaja mais com o mundo afetivo e cognitivo, aumentando seus conhecimentos sobre si mesmo e o mundo a sua volta (ROCHA, 2010).

Outro fator que justifica a temática da pesquisa é o impacto que a falta de contato com a natureza pode ter no desenvolvimento das crianças, como a redução da capacidade de atenção, concentração e criatividade, além de problemas de saúde mental, como ansiedade e estresse. Além disso, é importante ressaltar que a interação com a natureza e seus elementos pode trazer diversos benefícios para as crianças, como o desenvolvimento da coordenação motora, da criatividade e imaginação, da empatia e do senso de responsabilidade com o meio ambiente.

O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança dando a elas autonomia, percepção, além de aumentar a curiosidade, promovendo o aprendizado. Por meio das brincadeiras, a criança tem a oportunidade de vivenciar situações do cotidiano, podendo fazer representações do mundo, interagir, estimular a comunicação e aprender a lidar com diversas situações, ou seja, ele não está apenas no ato de brincar, mas também, na leitura e a forma que a criança faz a interpretação

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são documentos que possuem competências, habilidades e objetivos para a Educação Infantil, ressaltando a importância de inserir os jogos e brincadeiras como ferramentas de auxílio no desenvolvimento cognitivo e motor da criança, proporcionando interação e noções de estratégias (ROCHA, 2010).

De acordo com Souza e Silva (2010):

Na brincadeira, a criança pequena tenta agir como adulto, incorporando aspectos da cultura. Tal ação, guiada pela imaginação, resulta da necessidade da criança e de seu desejo de incorporar elementos dispostos no real, por meio da construção de cenários lúdicos e da assunção de papéis sociais (SOUZA, SILVA, 2012, p. 206).

Um comportamento comum em crianças pequenas é imitar e incorporar elementos da cultura e do mundo adulto em suas brincadeiras. Por meio da imaginação, elas constroem cenários lúdicos e assumem papéis sociais que refletem as situações e relações que observam no mundo real ao seu redor.

Essa brincadeira é importante para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, pois lhes permite explorar diferentes papéis, experimentar diferentes perspectivas e aprender sobre as relações sociais e culturais. Ao agir como adultos em seus jogos, elas também desenvolvem habilidades de comunicação, resolução de problemas e empatia.

Como metodologia utilizou-se da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo na modalidade pesquisa-ação. De acordo com Severino (2016):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2016, p. 131)

A pesquisa bibliográfica permite que o pesquisador obtenha informações e conhecimentos já produzidos por outros autores e pesquisadores sobre determinado assunto. A partir da análise crítica dessas fontes, o pesquisador pode construir um arcabouço teórico consistente e fundamentado, que lhe permita compreender e interpretar os fenômenos em estudo de forma mais precisa e profunda.

Além disso, a pesquisa bibliográfica também é fundamental para o desenvolvimento de novas pesquisas, pois permite identificar lacunas e problemáticas ainda não exploradas sobre um tema específico, bem como analisar os métodos e as técnicas utilizadas por outros pesquisadores. Outra vantagem é que ela é uma fonte acessível e econômica de informações, pois não requer a coleta de dados primários, que podem ser dispendiosos e demorados. Por essas razões, a pesquisa bibliográfica é considerada um dos pilares fundamentais da pesquisa científica e é indispensável em praticamente todas as áreas do conhecimento.

Já a pesquisa de campo, segundo Gonsalves (2001, p.67)

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

A pesquisa de campo na educação permite que os pesquisadores possam investigar de forma mais aprofundada as práticas educacionais, os sujeitos envolvidos e os contextos em que a educação se desenvolve. Através da coleta de dados empíricos, como observações, entrevistas e análises de documentos, é possível compreender melhor as diferentes dimensões do fenômeno educativo, bem como as relações estabelecidas entre os atores envolvidos.

Contribui para a identificação de problemas e desafios enfrentados pelos atores educacionais, bem como o mapeamento de boas práticas e experiências bem-sucedidas que possam ser replicadas em outras realidades.

Esse método pode permitir uma maior participação dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, contribuindo para uma maior valorização das suas experiências e saberes, e uma maior aproximação entre a pesquisa e a prática educativa. Considera-se uma importante ferramenta para a produção de conhecimento na área da educação, permitindo uma compreensão mais ampla e profunda das realidades educacionais e contribuindo para o aprimoramento das práticas educativas e das políticas públicas em educação.

Desse modo foi selecionada uma escola municipal de Educação Infantil de Londrina para intervenção com atividades lúdicas na natureza. A proposta foi implementada no espaço externo da instituição com crianças na faixa etária entre três a cinco anos de idade. por meio da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação segundo Thiollent (2000) se refere a uma abordagem de pesquisa social que busca solucionar problemas ou melhorar situações coletivas através de uma colaboração entre pesquisadores e participantes envolvidos no problema em questão. Ao contrário de outros tipos de pesquisa, a pesquisa-ação visa gerar mudanças concretas e positivas no contexto em que é realizada, ao invés de simplesmente gerar conhecimento para fins acadêmicos.

A colaboração entre pesquisadores e participantes é fundamental na pesquisa-ação, uma vez que essa abordagem envolve uma visão participativa e cooperativa, que valoriza o conhecimento e a experiência dos envolvidos na situação ou problema estudado. Isso permite que os participantes se sintam mais empoderados e engajados no processo de pesquisa e tomada de decisões, segundo Thiollent (2000).

No capítulo 2, "Educação Infantil na contemporaneidade: proposições necessárias", aborda as peculiaridades das crianças nessa faixa etária, bem como o direito de brincarem e aprenderem de forma lúdica. As particularidades do trabalho pedagógico nessa etapa da educação básica, também é discutido levando em conta o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças. Para tanto a organização da rotina é reconhecida como necessária para a garantia de um trabalho pedagógico que promova o desenvolvimento integral das crianças.

No capítulo 3, "A prática pedagógica da professora na Educação Infantil e o brincar na natureza", apresenta os procedimentos metodológicos utilizados no decorrer da pesquisa, assim como a execução das atividades pedagógicas com as crianças, por meio do brincar na parte externa da instituição. Ainda nesse capítulo é proposto a necessidade da formação continuada da professora para o aprimoramento da prática pedagógica e para o acompanhamento das transformações na área da Educação Infantil.

Como contribuição, esta pesquisa pretende reiterar que o brincar na natureza é uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança, proporcionando experiências prazerosas e importantes para o seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social. Por meio do contato com a natureza, as crianças podem explorar, descobrir, experimentar e interagir com o ambiente natural de forma lúdica e criativa, o que contribui para a formação de uma relação saudável

e respeitosa com o meio ambiente.

Além disso, permite que as crianças desenvolvam habilidades motoras, como equilíbrio, coordenação e força, bem como habilidades sociais, como cooperação, comunicação e resolução de conflitos. Por meio do brincar ao ar livre, as crianças também podem aprender sobre diversidade de espécies, interações entre os seres vivos e a importância da preservação do meio ambiente. Dessa forma, esta pesquisa pretende enfatizar a necessidade de incluir o contato com a natureza no planejamento pedagógico das escolas de Educação Infantil.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE: PROPOSIÇÕES NECESSÁRIAS

2.1 As crianças e suas diferentes infâncias: pelo direito de brincar e de aprender

Não tem como falar de Educação Infantil e infância, sem antes, falar de criança. A ideia central de Ariès (2012), é que a criança por volta do sec. XV era considerada como um adulto em miniatura, ou seja, ela frequentava os mesmos lugares que os adultos, ela trabalhava como os adultos, e participava de orgias, ela era vista como alguém sem importância na sociedade.

As crianças só passaram a ser valorizadas e ser o objeto de preocupação das famílias, a partir do advento da sociedade industrial no século XVII, trazendo a emergência de um sentimento de infância, paralelo à desconstrução da antiga sociabilidade feudal, estabelecendo assim, as bases para a construção social do conceito de infância, (ARIÈS, 2015).

Com o passar dos séculos essa concepção foi mudando, ela passou a ser vista como um sujeito social e histórico de direitos, que nas relações que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, aprende, observa etc., constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo assim cultura.

A criança durante a infância tem a necessidade de brincar e construir novos laços por meio das relações sociais nos espaços físicos das creches e pré-escolas. Para Corsaro (2011, p. 7) há uma “relação muito forte entre as duas frentes, elas se unem a partir do momento que a criança começa a frequentar o período escolar”, com isso, aprendem a se socializarem, a conviverem com as diferenças, a dividir os objetos, a relacionarem uns com os outros e principalmente a brincar, correr, rir, jogar, ganhar, perder etc.

A infância é o período em que consiste um conjunto de fases de desenvolvimento em que habilidades, conhecimentos e emoções são adquiridos na preparação para a vida adulta. A criança é vista como agente ativo e um ávido aprendiz, já que “nessa perspectiva, a criança constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele” (CORSARO, 2011, p.15).

O autor destaca a importância da infância como período de desenvolvimento e preparação para a vida adulta, pois, a criança é vista como um agente ativo, ou seja, não é uma mera receptora de informações, mas sim uma pessoa que participa ativamente na construção de seu mundo social e de sua identidade. Nessa perspectiva, a infância é uma fase fundamental, pois é nesse período que ela adquire habilidades cognitivas, emocionais e sociais que serão fundamentais para a vida adulta.

Corsaro (2011) destaca a importância do papel da criança na construção de seu mundo social e seu lugar nele, visto que ela é participante do processo de construção de sua identidade e de sua relação com o mundo à sua volta. Isso significa que é fundamental que tenha espaço e oportunidades para experimentar, explorar e construir sua identidade e suas relações sociais.

Dessa forma, compreender a importância da infância é fundamental para valorizar a infância em si mesma e para oferecer às crianças espaços e oportunidades de aprendizado e desenvolvimento adequados às suas necessidades e características. CORSARO (2017), ainda destaca:

Na sociedade ocidental moderna, a infância é uma fase única e importante da vida, e as crianças são reconhecidas como indivíduos em desenvolvimento que possuem interesses e necessidades próprios e distintos dos adultos. As experiências que as crianças vivenciam durante a infância têm um impacto significativo em seu desenvolvimento futuro, bem como em sua capacidade de se tornarem membros ativos e responsáveis da sociedade (CORSARO, 2017, p. 5).

Para o autor, as crianças são reconhecidas como indivíduos em desenvolvimento, que possuem interesses e necessidades próprios e distintos dos adultos. Por isso, as experiências vivenciadas durante a infância têm um impacto significativo no desenvolvimento futuro, já que estas experiências podem influenciar a capacidade das crianças se tornarem membros ativos e responsáveis da sociedade. Essa visão de infância como uma fase única e importante da vida é fundamental para o entendimento e o respeito às necessidades e aos direitos das crianças.

A partir dessa perspectiva, é possível perceber a importância da criação de espaços e atividades que possam proporcionar experiências significativas para as crianças, levando em conta suas características e necessidades específicas. Nesse sentido, é essencial que as escolas e outros espaços de Educação Infantil possam oferecer atividades que valorizem o brincar, a exploração e o contato com a natureza, como forma de promover o desenvolvimento integral das crianças e prepará-las para uma participação ativa e responsável na sociedade.

Por outro lado, segundo Andrade (2007, p.2), “a criança, enquanto extensão dos pais, não é vista como sujeito que tem direitos próprios, independente de seus genitores”. Assim, é muito precária a noção do direito da criança. Para o autor as crianças têm sido consideradas como menores ou ainda não cidadãos; a infância como realidade social, tem frequentemente permanecido afastada e excluída das reflexões sobre problemas sociais e qualidade de vida, pois "a moratória infantil (o ainda não) faz com que a criança esteja sempre em lugar de objeto em um processo macrosocial encaminhado a uma futura sociedade ideal" (ANDRADE, 2007, p. 3).

Dessa forma, não se pode perder de vista, que o conceito de infância construído pela humanidade ocasionou uma padronização da criança, como se esta fosse um ser universal, sem características próprias de cada sociedade e de cada contexto histórico. Em contraposição à essa questão, o que se defende nesse estudo é o direito da criança à infância e às brincadeiras, já que nessa fase da vida ela aprende por meio da imaginação, fantasia, interação e experiências significativas, independentemente de sua classe social de origem.

A infância das crianças quilombolas, por exemplo, se caracteriza pelas brincadeiras como espaços de construção e afirmação da identidade cultural. Segundo De Paula, 2016, as brincadeiras são influenciadas pelas transformações sociais e culturais ocorridas no mundo contemporâneo, mas mantêm suas raízes culturais e históricas.

As brincadeiras das crianças do quilombo se configuram como importantes espaços de construção e afirmação da identidade cultural quilombola, ao mesmo tempo em que são influenciadas pelas transformações sociais e culturais ocorridas no mundo contemporâneo (DE PAULA, 2016, p. 115).

Isso significa que as brincadeiras infantis podem ser vistas como uma forma de resistência e preservação da cultura quilombola, ao mesmo tempo em que permitem às crianças se expressarem e se desenvolverem de forma lúdica e prazerosa. Além disso, as brincadeiras infantis são importantes para a formação de laços afetivos entre as crianças e para a construção de uma identidade coletiva dentro da comunidade quilombola.

De Paula (2016, p. 115) afirma que "por meio das brincadeiras, as crianças do quilombo também mantêm viva a tradição oral, transmitindo histórias, lendas e costumes para as gerações mais novas". No caso do quilombo estudado pela autora, as brincadeiras das crianças são uma forma de manter viva a tradição oral, passando de geração em geração as histórias, lendas, costumes da comunidade, como meio de transmissão da cultura e das tradições locais.

Esse aspecto é relevante na Educação Infantil, pois as brincadeiras podem ser uma forma de conectar a criança com a cultura local, permitindo que ela compreenda e valorize a sua própria identidade cultural. É importante que as práticas pedagógicas na Educação Infantil considerem esse aspecto, valorizando as diferentes culturas e tradições presentes na comunidade em que a escola está inserida. Nesse sentido, valorizar e respeitar as diferentes culturas presentes em nossa sociedade, possibilita o reconhecimento e valorização de suas raízes, e ao mesmo tempo, incentiva o diálogo e o respeito às diferenças culturais.

Teixeira e Alves (2008) explicam que as crianças ribeirinhas também conseguem preservar a infância brincando, visto que são fortemente influenciadas pelas atividades cotidianas dos adultos na ilha em que habitam, em particular as atividades domésticas. Isso significa que as crianças estão imitando os comportamentos que observam em suas casas e comunidades, usando essas atividades como base para suas brincadeiras imaginativas.

Nessas brincadeiras podem ser percebidas peculiaridades da cultura local atuando na composição dos episódios. Nas brincadeiras de lavar louças, por exemplo, as crianças apanhavam água no rio ou levavam os objetos que representavam as louças para serem lavadas diretamente no rio. (TEIXEIRA, ALVES, 2008, p.378).

As brincadeiras infantis não só refletem as atividades cotidianas dos adultos na ilha, mas também incorporam as peculiaridades da cultura local na composição dos episódios. Isso significa que as crianças não apenas imitam as atividades domésticas dos adultos, mas também as adaptam à sua cultura local e ao ambiente em que vivem. Na pesquisa realizada por Teixeira e Alves (2008), as crianças incluem elementos específicos da cultura local em sua brincadeira de lavar louças, como apanhar água no rio ou levar os objetos que representam as louças para serem lavados diretamente no rio. Essa adaptação da brincadeira às condições locais mostra como as crianças são capazes de incorporar as características únicas da cultura em suas atividades imaginativas.

Essa observação é importante porque destaca a importância da cultura na vida das crianças e como ela pode influenciar suas atividades de brincadeira. Ao reconhecer e valorizar a cultura local em suas brincadeiras, as crianças são capazes de se conectar com sua comunidade e de desenvolver um senso de identidade e pertencimento. Além disso, a inclusão de elementos culturais em atividades de brincadeira pode ajudar a preservar e transmitir tradições e valores importantes de geração em geração.

Já as crianças da zona urbana, sobretudo das grandes cidades tendem a utilizarem as tecnologias como brincadeira, nela, as crianças convivem com um mundo, que é também lúdico, onde tudo acontece ou pode acontecer em diversas misturas e experimentações, tudo ao mesmo tempo, simultaneamente. Essas misturas e experimentações, em grande parte, são as diferentes maneiras de brincar que marcam a atualidade. Tocar telas e brincar são a mesma coisa (MENEZES; COUTO, 2012).

O papel da conexão e da tecnologia na vida das crianças, abre espaço para um mundo sem barreiras onde as experiências pessoais e as trocas coletivas são valorizadas. Para as crianças, a conexão e a mistura de informações e conteúdos diversos são experiências lúdicas e divertidas, permitindo que elas se sintam como agentes ativos e imprescindíveis nas tramas dos acontecimentos. Assim com destaca Couto (2013, p. 908):

Para as crianças, a conexão abre espaço para um mundo sem barreiras, que solicita e valoriza as experiências pessoais e as trocas coletivas. Nesse sentido, elas vivem num mundo que festeja as mixagens e incentiva que cada sujeito contribua do seu modo com as discussões e soluções de problemas. As vidas conectadas, as misturas incessantes de informações e conteúdos diversos, são experiências essencialmente lúdicas, pois as crianças se sentem como alguém que faz algo acontecer, que participa, interage e faz parte do jogo. Elas são agentes ativos e imprescindíveis nas tramas dos acontecimentos.

A tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para promover a participação ativa das crianças em seu ambiente e em sua comunidade. Por meio da conexão, as crianças são capazes de se conectar com outras pessoas e culturas, explorar novas ideias e perspectivas e desenvolver habilidades importantes, como a criatividade e a resolução de problemas, segundo os autores.

No entanto, é importante também destacar que a tecnologia e a conexão devem ser usadas com responsabilidade e de maneira equilibrada, pois conforme explica Couto (2013), as crianças ainda precisam de tempo para se envolver em atividades físicas, interagir com outras crianças e com a natureza, e desenvolver habilidades sociais e emocionais importantes.

O brincar é a fase mais importante da infância, brincando a criança experimenta, desenvolve, inventa, organiza, constrói normas e regras, resolve problemas e conflitos, etc, pois de acordo com Santos (2017, p. 34) é através do brincar que a criança pequena “começa a desenvolver a imaginação, tanto em contato com objetos, como na situação imaginária, a criança é levada a agir na esfera abstrata alterando não somente o significado de objetos, mas também de situações”.

Brincando as crianças constroem seu próprio mundo; o mundo que querem e gostam; e os brinquedos são ferramentas que contribuem para esta construção, pois proporcionam à criança demonstrar e criar fantasias de acordo com suas vivências e experiências. Por meio da utilização da ludicidade como recurso pedagógico no cotidiano da Educação Infantil.

O desenvolvimento da criança está condicionado ao meio social que pertence, às práticas culturais, às ações das instituições de ensino e às possibilidades de acesso às informações que permeiam o seu contexto, como também o estabelecimento das interações entre a criança e o meio ambiente físico, biológico, cultural e social (SANTOS, 2017).

Ao brincar a criança estimula a inteligência porque este ato faz com que ela desenvolva sua imaginação e criatividade, assim como possibilita o exercício de concentração, atenção e engajamento. Por meio do brincar ela terá a possibilidade de relacionar-se melhor com a sociedade na qual convive, desenvolvendo suas habilidades cognitivas, com oportunidades de crescimento e amadurecimento. Desse modo, admite-se que as brincadeiras representam certas realidades, já que permitem sua evocação, mesmo em sua ausência. O brincar coloca a criança na presença de reproduções, pois tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los (KISHIMOTO, 2012).

De acordo com Silva et al (2017), a capacidade de brincar proporciona à criança a real possibilidade de conhecer e entender a realidade existente, além de se tornar sujeito ativo desta aprendizagem. Para a autora, as crianças ao nascerem não possuem nenhuma experiência de vida, essas experiências são adquiridas durante o tempo nas relações que elas vivenciam com o adulto, com outra criança ou mesmo com espaço. A Educação Infantil possui um papel fundamental na ampliação dessas experiências, ofertando conhecimento científico que por meio das brincadeiras poderão contribuir significativamente diante desse processo.

É por meio do lúdico que até mesmo as coisas mais complexas podem se tornar simples, fato que acaba deixando esse processo mais prazeroso, resultando em uma maior facilidade no desenvolvimento da capacidade, podendo elas ser psíquicas, físicas ou motoras. De acordo com Vygotsky (1984):

É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. (VYGOTSKY, 1984, p. 27).

Segundo o autor, quando a criança interage com brinquedos e símbolos, ela é capaz de agir em um nível cognitivo mais avançado do que nas atividades do dia a dia. Isso ocorre porque, ao brincar, a criança tem a oportunidade de vivenciar situações imaginárias que não são possíveis na vida real. Nesses

contextos lúdicos, ela pode experimentar diferentes papéis e assumir diferentes perspectivas, o que estimula a sua criatividade e imaginação.

As atividades lúdicas envolvem a subordinação às regras, o que requer a capacidade de planejamento e antecipação de consequências. Essa habilidade é importante para o desenvolvimento cognitivo, pois permite que a criança antecipe as consequências de suas ações e faça escolhas mais conscientes.

Vygotsky (1984) destaca a importância do brincar como uma atividade livre e espontânea:

O brincar é uma atividade livre, na qual a criança é levada a participar de forma espontânea e voluntária, e que é guiada pelo interesse da criança e não pelo interesse prático dos adultos. Por isso, o brincar é uma fonte de felicidade e de satisfação para a criança, que se envolve em uma atividade criativa e prazerosa (VYGOTSKY, 1984, p. 26)

O autor argumenta que o brincar é uma fonte de felicidade e satisfação para a criança, uma vez que se envolve em uma atividade criativa e prazerosa. Ressalta que é uma atividade que deve ser valorizada e incentivada pelos adultos, pois é uma fonte importante de aprendizagem e desenvolvimento para a criança, é uma forma de explorar o mundo, experimentar diferentes papéis, desenvolver habilidades cognitivas e sociais e expressar sua criatividade. Assim, é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, uma vez que permite que a criança explore, crie e experimente de forma livre e prazerosa, contribuindo para o seu bem-estar e felicidade.

De acordo com Henrique (2013), é por meio das brincadeiras que a criança vai ter a oportunidade de desenvolver seu canal de comunicação com o mundo, ou seja, a brincadeira se torna uma ponte para que ela possa se expressar e interagir com o mundo, conseguindo ao mesmo tempo desenvolver sua personalidade e expressar sentimentos e frustrações. Daí a importância da legislação e das políticas públicas na garantia dos direitos das crianças, sobretudo o direito à educação desde o nascimento.

A Constituição de 1988 inaugurou um direito, impôs ao Estado um dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto. Os direitos das crianças reconhecidas no papel, políticas de impacto jurídicas traduzidos em ações sociais para a infância brasileira. A Constituição federal aborda a educação como:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será possível e incentivado com um desenvolvimento em colaboração da sociedade, pensando ao pleno trabalho da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei profissional, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial e exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Segundo a Constituição, toda a criança tem direito à educação, sem discriminação de cor ou raça. No Brasil, a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, que coloca a sociedade também como responsável juntamente com o Estado, pelo menos do ponto de vista da legislação, a responsabilidade pela construção de um mundo melhor para a infância em seu artigo:

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1990).

Acredita-se que, mais do que o conjunto de normas regulamentares conquistada em favor das crianças e dos adolescentes na Constituição Federal, o ECA promoveu um importante conjunto de avanços políticos, desenvolvendo-se a realidade social no Brasil. Entre elas, destaca-se o direito das crianças à Educação Infantil, assegurado nos artigos 4º, 53º e 54º inciso IV. O ECA explicitou:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Artigo 53º: A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...)

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016) (BRASIL, 1990).

Já a LDB (Lei de Diretrizes de Bases) da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), recoloca a criança como sendo um sujeito de direitos, ao invés de colocá-las, assim como era nas leis anteriores, como um objeto de tutela. Essa mesma lei, estabelece a Educação Infantil como sendo um direito para crianças de 0 – 5 anos e um dever do Estado, significando que todas as famílias que optarem por partilhar junto ao Estado a educação e os cuidados dos seus filhos será contemplado com as vagas nas creches e em pré-escolas públicas (MATHIAS et al, 2009).

Apesar dos avanços das leis, Barbosa (2017, p. 357), explica que a Educação Infantil terminou “sendo um bem da criança burguesa, e uma proposta distante das crianças pobres”, visto que apesar da educação ter sido institucionalizada como direito de todas, poucas têm acesso a um atendimento de qualidade, com professoras que conhecem os pressupostos pedagógicos direcionados à essa etapa da educação básica.

Sobretudo, o modo que a sociedade enxerga a criança, influencia diretamente na maneira que as escolas se posicionam em relação as próprias práticas. O resultado ocasionado por essa visão equivocada persiste em gerar um resultado de contínuo distanciamento e segregação no acesso à educação. Mudança, adaptação e principalmente atualização, são extremamente importantes, senão necessários, para fazer valer o conceito de educação universal a todas as crianças (OLIVEIRA, 2012).

Desse modo, pode-se constatar que o conceito de infância repercute fortemente no papel da Educação Infantil, pois direciona todo o atendimento prestado à criança pequena. Dessa maneira, os serviços prestados estão intrinsecamente ligados ao conceito de infância, tendo a sua evolução marcada

pelas transformações sociais que originaram um novo olhar sobre a criança na sociedade atual (FERREIRA, 2012). Essas questões possibilitam reflexões contínuas sobre o modo como a infância tem sido concebida no espaço escolar, sobretudo no que diz respeito à infância, à criança, às brincadeiras e à proposta pedagógica na Educação Infantil, conforme seção a seguir.

2.2 As especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil

De acordo com Santos (2011), a Educação Infantil compreende a primeira etapa da educação básica, que é oferecida nas creches e pré-escolas, que tem como característica um espaço institucional não doméstico, que podem ser públicos ou privados. Esses espaços educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos, podem ser no período matutino, vespertino ou integral. Na Educação Infantil as crianças são estimuladas por meio de atividades lúdicas e jogos, a exercitar suas capacidades motoras, fazerem descobertas e iniciar o processo de letramento.

Morgan et al (2014) ressalta que a Educação Infantil está subdividida em duas fases: a primeira é o atendimento para crianças de 0 a 3 anos, na qual acontece por meio de creches ou de instituições equivalentes, na segunda fase, para crianças de 4 a 5 anos a responsabilidade está na pré-escola, com isso se ampliou a necessidade para atender o público infantil a partir de seus direitos estabelecidos por lei.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação de crianças de 0 a 5 anos em creches, pré-escolas e instituições similares, como o direito e dever do Estado, devendo o Estado disponibilizar, creches, CEIs (Centro de Educação Infantil). Com a Constituição de 1988, a Educação Infantil passa a ter função educativa, por meio de um trabalho pedagógico que objetiva o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. Desse modo, surge uma nova concepção de educação, que destaca o cuidar e o educar como pontos fundamentais para o trabalho com as crianças durante sua infância (BRASIL, 1988).

Assim, os Estados comprometer-se-iam com obrigações específicas, diante disto, legislações foram implementadas. No caso do Brasil acontece então, em 1989, a Convenção dos Direitos da Criança composta de 54 artigos que incorporam uma diversidade de direitos, desde direitos civis, culturais, incluindo os mais básicos como, a vida, saúde, alimentação, educação e cultura (...) (BRASIL, 1989).

Com os avanços das leis, a Educação Infantil passa além dos cuidados, ter a função educativa. Dessa forma, começa a surgir uma preocupação com os interesses do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, surgindo uma nova concepção de educação, que destaca o cuidar e o educar como pontos fundamentais para o trabalho com as crianças durante sua infância (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a LDB/2020 nos seus artigos: 29, 30 e 31 estabelece que:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. 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;

Os artigos citados destacam a importância da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e como um direito de todas as crianças de até 5 anos de idade. Essa etapa da educação tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, contemplando seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando o papel da família e da comunidade na formação da criança. A oferta da Educação Infantil é dividida em duas modalidades: creches para crianças de até três anos e pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos. Essa divisão é importante para garantir um atendimento adequado às necessidades específicas de cada faixa etária.

É essencial que a Educação Infantil seja organizada de acordo com regras comuns, como a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção. Isso significa que a avaliação deve ser um acompanhamento constante do desenvolvimento da criança, com o objetivo de identificar suas potencialidades e dificuldades, e orientar o trabalho pedagógico para atender as necessidades individuais de cada criança. Em suma, reforçam a importância da Educação Infantil como uma etapa fundamental da educação básica e destacam a necessidade de oferecê-la de forma adequada e comum a todas as crianças, garantindo seu desenvolvimento integral e respeitando suas especificidades individuais.

A LDB (BRASIL, 1996) reconhece a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural em detrimento da educação compensatória, que delega à escola a responsabilidade de resolver os problemas da miséria. Porém, essa descentralização e municipalização do ensino

trazem outras dificuldades, como a dependência financeira dos municípios com o Estado para desenvolver a Educação Infantil e primária. O Estado nem sempre repassa o dinheiro necessário, deixando o ensino de baixa qualidade, favorecendo as privatizações.

Com a Constituição de 1988 tem-se a construção de um regime de cooperação entre estados e municípios, nos serviços de saúde e educação de primeiro grau. Há a reafirmação da gratuidade do ensino público em todos os níveis, além de reafirmar serem a creche e a pré-escola um direito da criança de zero a cinco anos, a ser garantido como parte do sistema de ensino básico. Neste período, o país passa por um período muito difícil, pois aumentam-se as demandas sociais e diminuem-se os gastos públicos e privados com o social.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação - DCNEI (BRASIL, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2018) mostram um avanço na direção de colocar a criança em foco para a Educação Infantil. Esse documento fornece orientações e determina competências, habilidades e componentes essenciais para estudantes de todas as escolas brasileiras, públicas e privadas. Porém, esse não é o único documento que a professora deverá considerar no momento de planejar a sua prática pedagógica.

A DCNEI (2009), em seu Artigo 4º, define a criança como sujeito histórico e de direitos, que, em seu cotidiano de interações, 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, sendo capaz de produzir cultura.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que 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 (BRASIL, 2009).

Ainda de acordo com as DCNEI (2009) em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, 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, 2009).

A compreensão da educação da infância transcorre pela trajetória das instituições de Educação Infantil, buscando a identificação de um trabalho específico que implica o cuidado e a educação de crianças. No Brasil, destacam-se alguns movimentos que culminaram nas determinações do atendimento à infância expressos na LDBEN/96.

Entre esses movimentos, podemos citar como exemplo, as lutas de mulheres pelo acesso à creche e de setores da sociedade que, ao lado delas, clamavam por políticas públicas de educação para as crianças pequenas; a trajetória histórica de constituição das creches e pré-escolas enquanto espaços de educação e cuidado; as transformações sofridas na sociedade em geral, seja na abertura política após a ditadura militar, seja na pressão social pela efetivação dos direitos assegurados pela constituição e demais documentos que dela emanam; as mudanças nas propostas de formação docente seja em âmbito acadêmico, sejam aquelas oferecidas pelas Secretarias Municipais de Educação ou no interior das próprias unidades educativas; a ampliação das pesquisas e a articulação entre diferentes áreas de conhecimento para compreender as crianças em seus processos educativos e socioculturais, entre muitos outros (DE REZENDE PEROZA; MARTINS, 2016).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), entende por “cuidados e educação” que as competências gerais são trabalhadas em cada uma das áreas de conhecimento e construídas por habilidades desenvolvidas a partir de atividades em sala de aula. Neste aspecto, o material didático utilizado na instituição deve estar em constante atualização para atender o que prescreve a BNCC. Vale salientar que, o PPP deve estar de acordo com as prerrogativas encontradas na BNCC (FERANDES JUNIRO, ALMEIDA; ALMEIDA, 2021).

No contexto atual, a BNCC (BRASIL,2018) faz algumas considerações sobre a Educação Infantil:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em

ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018, p. 37).

O documento destaca a importância dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, que são fundamentais para que as crianças possam aprender e se desenvolver de maneira integral. Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados pela BNCC (BRASIL, 2018) na Educação Infantil estão relacionados aos campos de experiências e têm como objetivo garantir que as crianças tenham acesso a ambientes desafiadores e significativos, nos quais possam aprender a partir de suas próprias experiências e interações com o mundo social e natural.

Além disso, a BNCC (BRASIL, 2018) destaca a importância dos eixos estruturantes que devem orientar a elaboração dos currículos e a organização das atividades pedagógicas que sejam coerentes com os objetivos da Educação Básica e contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Os seis direitos de aprendizagem propostos pela BNCC (BRASIL, 2018) para a Educação Infantil são fundamentais para assegurar o desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos, considerando seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Esses direitos são:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;

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)

Ao garantir esses direitos de aprendizagem, a Educação Infantil pode contribuir significativamente para o desenvolvimento pleno das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios e oportunidades que surgirão ao longo da vida. O projeto político-pedagógico serve como guia que orienta todas as atividades da escola segundo a realidade da própria escola e dos objetivos dispostos pela BNCC (BRASIL, 2018). Além disso, ganha consistência e solidez à medida que vai captando sistematicamente a realidade na qual se insere. Daí ser a realização contínua de diagnósticos dessa realidade um instrumento importantíssimo nessa construção.

Segundo Pimenta (1993) o projeto político pedagógico é um diagnóstico aberto, que não se cristaliza e que não se encerra na constatação da realidade, mas que a lê e a interpreta - o que supõe conhecimento/posicionamento teórico/prático da equipe. Esse trabalho com o diagnóstico - os dados - serão definidor/redefinidor do conteúdo/forma do projeto político-pedagógico da Escola. Ainda segundo Pimenta (1993), o PPP possui caráter coletivo, ou seja, ele resulta de um esforço mútuo, e um processo em construção. Ele não deve partir de apenas um membro da comunidade escolar e sim, deve ser resultado de uma colaboração entre os diferentes membros dessa comunidade.

É necessário que o PPP atenda à grandeza da proposta de educar as crianças apresentando-se como inovador. É preciso assegurar para que as práticas pedagógicas já enraizadas não impeçam inovações apresentadas na BNCC (FERANDES JUNIRO, ALMEIDA; ALMEIDA, 2021). Nesse sentido, a importância das brincadeiras como ferramenta de trabalho das professoras, pois possibilita que a criança se envolva, lidando de forma cada vez mais criativa e interativa com seu mundo interno e externo, trabalhando conflitos afetivos que surgem na relação com o adulto principalmente.

De acordo com Oliveira (2010) é por meio de seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde ela restabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros. Cabe a escola de Educação Infantil oferecer momentos de brincadeiras com intencionalidade pedagógica, com objetivo de ampliar ainda mais os benefícios que a brincadeira proporciona.

De acordo com Bom Tempo, (2013, p. 69) o jogo, o brinquedo e as brincadeiras, tem como “regras, objetos e imaginação dentro da educação o brincar e trabalho pedagógico”. Para iniciar uma atividade em que o lúdico esteja presente é necessário que a professora tenha em si vontade e preparação para fazê-lo. O interesse, o prazer e o entusiasmo das crianças pelo ato de aprender, importante para o trabalho da professora, envolve a motivação, principalmente através do brincar (atividade predominante na infância e ferramenta estratégica que traz em si motivação para a aprendizagem). Essa motivação fará com que elas tomem gosto pelas atividades trazidas pela professora.

Kishimoto (1998) conceitua brincadeira como uma atividade que se desenvolve com certa liberdade, que é constituída por regras livremente consentidas, por um clima de fantasia e faz-de-conta, onde a criança está subordinada ao processo em si e não ao produto, e por isso se encontra em um estado de prazer e alegria.

Segundo Kishimoto (1993), o brinquedo é um objeto de mediação simbólica que permite a representação de situações da vida real e a criação de outras imaginárias, proporcionando à criança a possibilidade de simular e experimentar diferentes papéis sociais e situações. A autora destaca que o brinquedo não é apenas um objeto físico, mas um instrumento cultural e social que possibilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais da criança e enfatiza que os brinquedos não são universais, mas são construídos a partir das influências culturais e sociais que rodeiam a criança.

Kishimoto (1993) define jogos como atividades que envolvem regras estabelecidas, sendo um conjunto de ações lúdicas que possuem uma finalidade e que podem ser competitivas ou cooperativas. Segundo a autora, os jogos são importantes para a formação da personalidade e do comportamento social da

criança, uma vez que eles envolvem a compreensão e a internalização de normas e valores sociais, além de estimular a capacidade de respeito às regras e à convivência em grupo. Ressalta que os jogos são influenciados pelas características culturais e sociais das comunidades onde são praticados, podendo variar em relação a sua complexidade, estratégias e objetivos.

A autora destaca a importância das brincadeiras, brinquedos e jogos para o desenvolvimento da criança, uma vez que são atividades que permitem a construção do conhecimento, o desenvolvimento da criatividade, a socialização e a expressão emocional. Além disso, essas atividades possibilitam o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e afetivas, permitindo que a criança explore o mundo ao seu redor de forma lúdica e prazerosa.

Kishimoto (2015, p. 36) assevera que, quando as situações lúdicas são:

[...] intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

Daí a importância das situações lúdicas para a aprendizagem na infância, especialmente quando essas situações são criadas intencionalmente pelo adulto com o objetivo de estimular determinados tipos de aprendizagem. Essa dimensão educativa do jogo pode ser muito significativa na medida em que o educador pode potencializar as situações de aprendizagem por meio do brincar.

No entanto, é importante destacar que o adulto não deve impor suas próprias regras ou objetivos ao jogo, mas sim permitir que a criança tenha ação intencional na brincadeira. Dessa forma, as condições para a expressão do jogo são mantidas, o que possibilita que a criança possa brincar de forma autônoma e desenvolver suas habilidades cognitivas, afetivas e sociais de maneira significativa.

Kishimoto (2015) enfatiza a importância de criar situações lúdicas intencionalmente para a aprendizagem, mas sem perder de vista a autonomia e a ação intencional da criança no brincar. O educador tem um papel fundamental como mediador e potencializador das situações de aprendizagem por meio do jogo, mas sempre respeitando as necessidades e interesses da criança.

Pensando em uma prática pedagógica a partir de atividades lúdicas, nos conduzimos a pensar em mudanças significativas para o contexto educacional, com uma prática em que a prioridade é despertar não apenas o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas principalmente abranger a criança em seu desenvolvimento pleno, integral, para que ela adquira qualidades fundamentais para o seu desenvolvimento físico, mental e social.

Para Novaes (2012) a elaboração dos programas para as crianças deve possibilitar experiências com o universo das coisas que as cercam, o domínio das noções de espaço e tempo, a interação social, a consciência de si e dos outros, o conhecimento através das várias linguagens: oralidade, desenho, lúdico, expressão gráfica, visual, corporal, gestual, musical e literária. Para que estes objetivos sejam alcançados, são necessários profissionais preparados e capacitados, especificamente para a atuação com crianças de zero a cinco anos e os conteúdos programados devem estar articulados com a prática educacional.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 29), cabe ao professor:

organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, os papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), as propostas pedagógicas das instituições devem respeitar os princípios Éticos, Políticos e Estéticos, tendo como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

A Educação Infantil promove a obtenção do conhecimento, de comportamentos e valores direcionados para o desenvolvimento integral dos educandos, contribuindo significativamente para o fortalecimento de habilidades cognitivas e afetivas, fundamentais para a formação de um cidadão crítico e responsável (OLIVEIRA; TREVISIO, 2018).

Nesse período, ela socializa, desenvolve habilidades, melhora o desempenho escolar no futuro, promove o lúdico, o ético, a cidadania e os laços afetivos, aumentando a chance de resultados efetivos para toda a vida. Na Educação Infantil, é nítido as significativas mudanças na forma como hoje se compreendem a função sociopolítica de Educação Infantil, a concepção de criança e o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, além de que isto requer exigências propícias e contextualizadas na atuação da professora atuante. (MORAES; COELHO, 2021).

Nesse contexto educacional, o brincar pode ser um instrumento de estimulação para o desenvolvimento infantil, é também uma forma global de expressão, ao compreender o jogo, o brinquedo e a brincadeira, pode-se perceber a possibilidade de facilitar a aprendizagem e torná-la significativa e prazerosa, favorecendo ainda o desenvolvimento do processo de evolução da inteligência.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil deve se basear na tríade cuidar, educar e brincar, uma vez que cada uma dessas dimensões é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. O cuidar envolve a atenção às necessidades básicas da criança, como alimentação, higiene e saúde, e é um aspecto importante para garantir o bem-estar físico e emocional dos pequenos. O educar, por sua vez, diz respeito à promoção de experiências significativas de aprendizagem, que estimulem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Nesse sentido, é fundamental que a professora esteja atenta aos interesses e necessidades de cada criança e crie atividades que permitam a exploração e a descoberta, estimulando a curiosidade e a criatividade. Por fim, o brincar é uma dimensão fundamental na Educação Infantil, pois permite que a criança experimente e descubra o mundo ao seu redor de forma lúdica e prazerosa. Ao brincar, a criança desenvolve habilidades sociais, cognitivas e emocionais, e é papel da professora criar um ambiente propício para a brincadeira, oferecendo materiais variados e estimulando a imaginação dos pequenos.

Além disso, a afetividade é um fator central no trabalho pedagógico na Educação Infantil. É por meio de relações afetivas positivas com os adultos e com os pares que a criança desenvolve a autoestima, a confiança e a segurança para explorar e aprender. A professora deve, portanto, estabelecer vínculos de

confiança com as crianças, demonstrando empatia, carinho e respeito, e criando um ambiente acolhedor e seguro para a aprendizagem. O afeto também está presente nas atividades propostas pela professora, que devem ser planejadas de forma a promover a interação e a cooperação entre as crianças, estimulando o diálogo, o respeito e a solidariedade. Dessa forma, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser pautado pela tríade cuidar, educar e brincar, aliado à afetividade, para que a criança possa se desenvolver de forma plena e saudável.

Desse modo a afetividade é peça fundamental para a construção das informações cognitivo afetivo nas crianças, fazendo parte da vida delas desde antes do seu nascimento. Sendo assim, destaca-se a importância de ela estar inserida em um ambiente agradável e acolhedor que possa transmitir segurança e satisfazer suas necessidades (MORIN, 2010). As crianças precisam sentir-se amadas pelos pais e pela família, o amor lhes dá segurança, fazendo com que tenham mais vontade de participar e explorar o mundo que as cercam (MORIN, 2010).

De acordo com Marchand (2015) pode-se perceber que quando os pais se fazem presentes, mostrando interesse pelo filho, pela escola, pelo que ele está aprendendo, pelos seus progressos e necessidades, as crianças apresentam maior motivação para aprender, pois se sentem orgulhosas de seus feitos. O laço escola e família se faz mais do que necessário, e é através dele que muitas vezes conseguimos vencer obstáculos no transcorrer da vida escolar da criança. É na família que a criança tem seus primeiros contatos com o meio social, e esses primeiros contatos é que desempenham papéis importantes para a saúde mental da criança, bem como na formação de sua personalidade.

Dessa forma, é possível afirmar que a interação entre a família e a escola não deveria ser reduzida meramente a reuniões formais, onde há reclamações e contatos rápidos, mas ocorrer regularmente em momentos de maior troca de informações, nos quais a família pudesse efetivamente participar do dia a dia da escola (CORRÊA, 2008).

De acordo com Corrêa (2018), a afetividade é algo que deve estar sempre presente na sala de aula, e se baseia na ideia de que o ser humano deve ser visto como um todo, sendo de suma importância considerar o papel da afetividade no desenvolvimento psicológico e na formação de conhecimentos

cognitivos/afetivos, pois, eles são inseparáveis, e as capacidades cognitivas necessitam da presença de aspectos afetivos. Portanto, é ressaltada aqui a importância de conhecer o ambiente onde a criança está inserida, pois é nesse contexto que a professora poderá atender, entender e compreender melhor os comportamentos considerados por ele inadequados.

Diante disso, além da presença familiar junto a escola, fica evidente o papel da professora como mediadora do conhecimento para as crianças. A busca constante por atualizações e descobrimento de novas práticas educativas se tornam totalmente necessário para que a professora possa criar atividades não somente lúdicas, mas prazerosas e que gerem conhecimento e desenvolvimento às crianças.

Por meio da formação continuada, a professora deve proporcionar desafios e novas experiências às crianças, de forma a estimular e fortalecer os laços entre elas e seus pares. O sucesso disso acarretará um ambiente propício para que as crianças possam se desenvolver e potencializar suas características cognitivas, sensoriais, motoras e psicológicas. A brincadeira se torna então, uma ferramenta fundamental para a formação, desenvolvimento e o seu crescimento no ambiente escolar, sobretudo quando planejada e priorizada na organização da rotina, conforme seção a seguir.

2.3 A organização da rotina: considerações sobre o tempo e o espaço

Segundo Barbosa (2006, p. 35) a rotina é uma categoria pedagógica que a professora utiliza para desenvolver o trabalho cotidiano na instituição. Desse modo, pode ser considerada sequência das atividades que são ou serão desenvolvidas em determinado espaço de tempo.

Para Zabalza (2008, p. 52):

as rotinas desempenham um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro por um esquema fácil de assumir.

A rotina opera como um filtro curricular, pois pode efetivar o currículo ou constituir-se um empecilho para o seu funcionamento. É através do modo como é organizada a rotina que emergem indícios de como a escola organiza o tempo das professoras, das crianças e do currículo (OLIVEIRA, 2012).

Barbosa (2000), afirma que a rotina fornece a sequência das atividades diárias, e utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e construção dos materiais. Diante dessa perspectiva, a rotina, quando bem planejada e executada torna-se muito positiva no processo de educação.

Nesse sentido, significa desenvolver o trabalho diário por meio de horários, tarefas pré-estabelecidas e atividades cotidianas organizadas da melhor forma possível nas instituições de ensino. Pode ser definida como uma categoria pedagógica utilizada nas instituições educativas para auxiliar o trabalho do educador, sobretudo, para garantir um atendimento de qualidade para as crianças (CARVALHO, 2015; OLIVEIRA, 2012).

Conforme Barbosa (2000), a organização da rotina permite que o binômio cuidar e educar sejam concretizados na ação docente. Para a autora existe uma diferença entre rotina e cotidiano escolar, essa diferença encontra-se na prática da pré-escola que “vê” a rotina apenas como forma de controle de classes, podendo corromper a imaginação das crianças, criando indivíduos sem a coragem de

experimentar o novo. Nesse sentido, ressalta que a diferenciação entre rotina e cotidiano, juntamente com a ideia de que o cotidiano contém uma rotina, mas não se restringe a ela, podendo abrir uma nova trajetória na compreensão da rotina pedagógica.

é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano. (BARBOSA, 2000, p. 95)

Segundo Bilória e Metzner (2013), escolas que não possuem uma rotina adequada dificulta toda a organização do trabalho pedagógico da professora, bem como, a adaptação e autonomia das crianças.

De acordo com Carvalho (2015), o tempo da criança é o tempo da ocasião, da oportunidade, sobretudo, porque ela tem um modo ativo de ser e de habitar o mundo muito peculiar. O seu tempo possui uma relação direta e proporcional a potência dos momentos vivenciados, diferentemente dos adultos. Assim, a temporalidade das crianças é o sentido de sua própria existência.

As crianças vivem em mundos temporais não somente por sua constituição, mas também pela criação intencional e relativa que atribuem à noção de tempo, por meio das relações sociais que estabelecem com seus pares (PRADO, 2012). De Matos (2017), esclarece que:

No planejamento o tempo é previamente determinado, no entanto deve-se haver possibilidades de flexibilização para que seja possível garantir mudanças a partir da observação da vivência e das interações no cotidiano da sala de aula, as atividades/brincadeiras podem ultrapassar o horário planejado. Construir caminhos que levem ao educando ser participante das atividades pedagógicas são meios que dinamizam a rotina. (DE MATOS, 2017, p. 5)

Segundo Matos (2017) a flexibilidade no planejamento da rotina é necessária, pois, é fundamental que a professora esteja aberta a mudanças e adaptações de acordo com as vivências e interações que ocorrem no dia a dia da instituição. Isso permite que as atividades e brincadeiras sejam prolongadas quando necessário, a fim de aprofundar as experiências das crianças.

Além disso, o envolvimento das crianças nas atividades pedagógicas é fundamental para tornar a rotina mais dinâmica e interessante para elas. Quando se sentem participantes ativos do processo de aprendizagem, elas se tornam mais engajadas e motivadas para participar das atividades propostas. Nesse sentido, é importante que a professora crie caminhos que incentivem a participação e a interação de todas, de forma a tornar a rotina pedagógica mais rica e significativa para elas.

É importante ressaltar que a sequência da rotina, assim como as atividades nela planejadas, não devem ser interrompidas bruscamente, sem considerar a intensidade com que estão sendo vivenciadas pelas crianças, para que não haja descontinuidade no processo educativo, comprometendo o engajamento e o interesse das crianças pelas atividades (CARVALHO, 2015).

As crianças possuem tempos que precisam ser respeitados: tempo de adaptação, tempo de ócio, tempo de descanso, tempo para entrar e sair de uma brincadeira, tempo para iniciar, parar, finalizar ou retomar uma atividade, tempo de descoberta, de fantasia, de brincar livremente, de reivindicar, de expor ideias, de compartilhar espaços com seus pares, etc. (CARVALHO, 2015, p. 129).

Nesse sentido, é fundamental que o planejamento da rotina leve em consideração o tempo necessário para que as crianças possam se envolver plenamente nas atividades propostas, de forma que elas possam explorar e vivenciar as experiências de forma mais completa e significativa. Isso porque deve ser organizada de forma a contemplar uma diversidade de atividades, que permitam às crianças explorar diferentes áreas de desenvolvimento, tais como o físico, o cognitivo, o emocional e o social de modo a garantir um processo educativo mais completo e integrado.

Do contrário, segundo Burg (2012), quando não planejada, limita as múltiplas possibilidades de vivências das crianças em razão da pouca valorização das atividades que envolvem as rotinas das instituições, isto é, hora de brincar, hora de comer, hora de dormir etc. Na prática, professoras e crianças parecem estar submetidos a uma estrutura espaço temporal preestabelecida que fragmenta o processo educativo. Ainda de acordo com a autora, o que as crianças estão vivenciando nas creches e pré-escolas passa longe de ser algo participativo e

democrático, pois, as prioridades giram em torno de uma pretensa homogeneidade, de um aparente ambiente harmonioso e da contribuição para a construção de um sujeito passivo.

É necessário priorizar na prática uma efetiva e sistemática política nacional de formação para os profissionais que atuam na Educação Infantil, pois, muitas vezes, os profissionais nem se dão conta dessas práticas tão rígidas e das consequências que podem ter. Neste sentido, se faz necessário rever conceitos, modificar práticas, valorizar as diferenças (BURG, 2012).

Sobre essa questão, Carvalho (2015) ressalta que o tempo que a criança precisa muitas vezes não é respeitado pela escola, já que acabam ficando sem muitas opções de escolha, pois o modo como administram o tempo, não abre possibilidades para que meninos e meninas expressem suas ideias, intenções e pontos de vista.

Essa forma de organização do tempo interfere diretamente nas experiências vivenciadas pelas crianças na escola infantil, pois, por várias vezes, a organização do tempo institucional se sobrepõe às demais temporalidades, sendo que é por meio dele que são estabelecidos horários inflexíveis, enquanto os demais horários são preenchidos com atividades fragmentadas e desconexas que não dialogam com os contextos infantis. O tempo da escola tem se caracterizado por uma arregimentação disciplinar por meio do qual as crianças ouvem a mesma voz de comando durante todo o dia:

[...] Agora é hora disso, agora é hora daquilo, acabem logo, já é tarde, vamos fazer outra coisa, vocês estão demorando, se não terminarem tudo não irão brincar, etc. Por essa razão, é papel docente planejar propostas que façam sentido para as crianças, pois educar deve ultrapassar a escolarização pragmática e utilitarista voltada para resultados imediatos. (CARVALHO, 2015, p.10)

Para Carvalho (2015), o tempo de organização institucional é imprescindível para o funcionamento da escola infantil. Porém, ao contrário do que geralmente ocorre, ele deve ser planejado com o coletivo, de modo a atender às especificidades das crianças. Uma escola precisa dispor de diferentes tempos, nos quais as crianças possam também fazer as suas escolhas.

É importante ressaltar que o tempo pedagógico está atrelado ao ato de educar e cuidar dentro da rotina que é pré-estabelecida, onde o docente precisará organizar e atribuir a esse tempo institucional da criança um ambiente favorável ao seu aprendizado (DE MATOS, 2017).

De acordo com Barbosa (2006, p.1), os fatores que fundamentam e apoiam a operacionalização da estruturação interna das rotinas pedagógicas são: “a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de atividades; a seleção e a oferta de materiais”. Diante da organização do ambiente, é necessário estabelecer a construção da autonomia do sujeito, orientá-lo a desenvolver esta habilidade, dando-lhe segurança e oportunidade de experimentar várias sensações, no sentir, no imaginar, no conversar etc., a partir desse ambiente organizado.

Trata-se de uma árdua tarefa estabelecer uma rotina, pois para o adulto, muitas vezes, é considerado algo ruim e repetitivo, mas para a criança, é fundamental que exista uma rotina para que ela se sinta segura. Essa rotina permite o desenvolvimento da sua autonomia, bem como, ter o controle das atividades que irão acontecer. Entretanto, para que se possa estabelecer uma rotina, primeiramente é necessário ver a criança como um sujeito histórico e social, capaz de desenvolver suas curiosidades, afetos, sentimentos, amizades e sua identidade cultural (BILÓRIA; METZNER, 2013).

De acordo com Bilória e Metzner (2013), a rotina torna-se um fator de segurança por orientar as ações das crianças e das professoras favorecendo a previsão de situações que possam vir acontecer. As atividades de rotina são aquelas que devem ser realizadas diariamente, servindo para adequar as atividades diárias ao ritmo da instituição, das crianças e da professora. Portanto, pode e deve sofrer modificações e inovações quantas vezes forem necessárias durante o ano letivo.

A rotina, possibilita que a criança se oriente na relação espaço/tempo, reconhecendo seu andamento, dando sugestões e propondo mudanças. Levando em consideração as suas necessidades, é fundamental levar em conta os horários de alimentação, higiene, escovação de dentes, calendário, chamada, entre outras, ou seja, atividades que estimulem o desenvolvimento da criança (BILÓRIA; METZNER, 2013).

Segundo Carvalho (2015), as crianças podem participar da organização da rotina por meio de sugestões ou até mesmo escolhendo, nas rodas de conversa, a proposta a ser realizada, de que forma, em que espaço e com qual duração. Por essa razão, o tempo que elas permanecem na escola infantil deve ser, por meio da rotina pedagógica.

De acordo com Carvalho (2015), os conceitos de tempo, espaço, temporalidade e rotina deve ser inerente ao trabalho docente, visto que a Educação Infantil se constitui etapa educacional e com forma própria, que pode possibilitar a participação das crianças na construção dos espaços, dos tempos e da organização das práticas pedagógicas. Nesse sentido, verifica-se a necessidade de elaborar uma rotina planejada, visando o desenvolvimento emocional e educacional da criança.

A rotina deve ser desenvolvida e programada em uma ordem diária, bem como semanalmente. Por exemplo, todo dia pode ter a hora da conversa, da chamada e da distração, com ferramentas múltiplas para estimular a imaginação e a vivência de diversos papéis sociais. Outro dia pode ser voltado para arte, com materiais e suportes variados, de modo que a criança possa mostrar de forma artística sua ilustração livre. Ademais, pode-se implementar o dia do filme (SILVA, 2011).

Não obstante, essa rotina deve ser flexível e considerar também os gostos das crianças, pois na experiência discutida por Souza e Weiss (2008), foram certificados sinais indicativos de pequena participação e rendimento nas crianças, uma vez que a rotina estava sendo formada sem contemplar seus interesses e necessidades. As autoras explicam que a performance reiterada das mesmas atividades decorria numa espécie de bloqueio para a construção delas, ou ainda não considerar as exigências e predileções das crianças.

Nesse sentido, Souza e Weiss (2008) planejaram suas rotinas com algumas atividades educativas, uma delas estava relacionada à decoração do espaço com flores de cartolinas. O objetivo pretendido nesta atividade era que os pequenos pintassem com tinta guache o centro da flor (lugar indicado para colorir), usando os seus próprios dedinhos. No entanto, isso não foi o bastante para as crianças, já que seus desejos ficavam evidentes ao ultrapassar os limites determinado pelas professoras.

Isso significa que a professora da Educação Infantil deve perceber as precisões das crianças em seus atos, palavras e expressões, bem como demanda “exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos” (OSTETTO, 2000, p. 199) e predileções infantis. Para Ostetto (2000, p. 177):

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar roteiro. Para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

As crianças têm necessidade de investigar, analisar, mexer, tocar, agarrar, encharcar, adicionar, movimentar-se, princípios que estão pertinentes ao corpo todo. Também nas circunstâncias de cuidado, o banho ou a hora de comer oferecem ocasiões de descoberta. Podem ser, além disso, alvo de programas temáticos, como uma sequência didática voltada para analisar os diversos itens da nutrição e sua devida magnitude para o crescimento infantil. Além de analisar princípios, a hora da refeição igualmente é educativa quanto a atitudes e valores (SILVA, 2011).

Treinar a lavar as mãos antes das refeições, manusear talheres, escovar os dentes de modo a evitar cáries, cantar músicas, sentar-se na roda de conversa, ouvir histórias, assistir filmes são recursos pedagógicos. Valores podem ser analisados por meio de atividades existentes na rotina, na medida em que as crianças podem aprender senso de responsabilidade e disciplina. A atividade de colocar cada coisa em seu lugar, por exemplo, deve ser diária e representa dividir a responsabilidade pela administração dos materiais na sala, após a divertimento, guardando os objetos nos seus locais (SILVA, 2011).

Outra ação seria a caminhada solidária pelos arredores, tanto dentro quanto fora da escola, que pode explanar o senso de união e compreensão, sempre que as crianças precisarem passear juntas, que devem pegar na mão do coleguinha, aguardando um pelo outro. Nesse sentido:

propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade (BRASIL, 1998, p. 23, v. 1).

A hora do banho, similarmente, é um momento de cuidar e educar, pois se ensina a fazer higiene acertada, mas igualmente é oportunidade de analisar as partes do corpo humano e suas atividades. Enfim, todo ato associado aos cuidados pode ser tema educativo, em diferentes oportunidades da rotina na escola infantil. Assim:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidados também precisam seguir princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre desenvolvimentos biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em considerações diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998, p.25, v. 1).

Dessa forma, é primordial planejar ações de cuidar e educar, a fim de promover aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento integral da criança nos diversos espaços da Educação Infantil. Afinal, os primeiros anos de vida são evidenciados por descobrimentos, experimentos e noções que ocorrem principalmente por meio da comunicação, permeada pela afetividade e pela construção da independência.

A rotina planejada é uma parte essencial da organização e gestão do tempo, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Ter uma rotina planejada ajuda a promover uma sensação de ordem e previsibilidade, o que é especialmente importante para crianças em idade que antecede à entrada na escola regular, que precisam de um ambiente seguro e estruturado para se desenvolverem plenamente. Quando se trata do lado de fora da sala de aula, a importância da rotina planejada é ainda maior, pois isso ajuda a estabelecer uma conexão entre as crianças e a natureza.

O planejamento da rotina no espaço externo também auxilia as crianças a gerenciar melhor o tempo e a desenvolver hábitos e práticas saudáveis, como fazer atividades físicas, socializar com amigos, além de outras atividades importantes para o bem-estar físico e emocional, conforme capítulo a seguir.

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O BRINCAR NA NATUREZA

3.1 Procedimentos metodológicos

O trabalho de campo realizado foi por meio da Pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa que envolve a participação ativa dos pesquisadores e dos sujeitos pesquisados em um processo de colaboração mútua, visando a transformação de uma situação-problema em um contexto prático. O objetivo é produzir conhecimento por meio da intervenção direta em uma realidade social específica. Assim como afirma Thiollent, (2000):

Na pesquisa-ação, o objetivo principal é resolver problemas em situações concretas, envolvendo a participação ativa dos sujeitos envolvidos, mediante um processo de colaboração entre pesquisadores e membros da organização ou comunidade em estudo, com vistas a transformar uma realidade social. (THIOLLENT, 2000, p. 27)

A Pesquisa-ação é uma abordagem participativa que busca envolver os sujeitos pesquisados no processo de pesquisa, tornando-os coautores do conhecimento produzido. Essa abordagem é especialmente útil em contextos em que os sujeitos envolvidos são detentores de conhecimentos práticos e experiências importantes para a solução dos problemas em questão.

Justifica-se a escolha por essa modalidade de pesquisa, por entender que ela possibilita uma intervenção efetiva na realidade social pesquisada, com a participação ativa dos sujeitos envolvidos. Isso permite uma abordagem mais prática e colaborativa na identificação e resolução de problemas, bem como na produção de conhecimento útil e relevante para a realidade em questão.

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), na cidade de Londrina-Paraná com crianças na faixa etária entre três a cinco anos de idade. A referida instituição oferta a Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos de idade em conformidade com o artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996).

Por meio da Lei Municipal nº 11.906 de 11 de setembro de 2013, o Prefeito do Município de Londrina, Alexandre Lopes Kireeff criou e denominou o Centro Municipal de Educação Infantil. A unidade foi construída no âmbito do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), objetivando a melhoria da qualidade da educação através da construção de creches e pré-escolas. O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação.

De acordo com a Proposta pedagógica municipal, o CMEI atende o total de 226 crianças, sendo 0 a 3 anos de idade em período integral e, de 4 a 5 anos de idade, em turno parcial. Considerando o artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases (1996), o período parcial compreende 4 horas diárias e a jornada integral, 10 horas. O horário de funcionamento do CMEI é de segunda a sexta-feira, das 7h às 18h30min, e o horário de atendimento pedagógico é das 07h30min às 17h30min, podendo estender-se em casos excepcionais, das 17h30min às 18h00min (respeitando a orientação de, no máximo, de 10 horas para o período integral e seguindo a decisão da comunidade em Assembleia), obedecendo aos feriados e recessos escolares previstos no Calendário Escolar (LONDRINA, 2020).

A direção, coordenação e professores são servidores públicos do quadro próprio do magistério e os funcionários da merenda e limpeza são de empresas terceirizadas. O quadro de funcionários conta com 1 diretor, 2 coordenadores, 32 professores, 3 merendeiras e 3 serviços gerais (LONDRINA, 2020).

Centro Municipal de Educação Infantil atende uma população heterogênea caracterizada por diferenças socioeconômicas, sendo a maior parte da renda familiar em torno de um a três salários-mínimos. A escolaridade dos pais também é diversa, pois a maioria dos pais possui ensino médio completo, porém há pais com ensino superior e pós-graduação e não há pais analfabetos (LONDRINA, 2020).

As famílias das crianças atendidas possuem formação diversa, porém cerca de setenta por cento das crianças residem com os pais, cerca de vinte

por cento mora apenas com a mãe e menos de dez por cento residem com apenas o pai, ou avós, ou irmãos, ou tios. As famílias, em sua maioria, não são numerosas. A maior parte delas possui de 3 a 4 pessoas que moram na casa. Mais da metade das crianças possui irmãos, porém há cerca de trinta por cento de crianças que são filhos únicos (LONDRINA, 2020).

A presente instituição segue como teoria norteadora a Teoria Histórico-Cultural, tendo os principais autores Vygotsky, Luria, Leontiev, Elkonin, etc., que defendem a socialização da cultura elaborada pela humanidade para todos os seres humanos, promovendo a elevação das funções psíquicas. Para a Teoria Histórico-Cultural o indivíduo vive em um processo constante de desenvolvimento, o qual é resultado da apropriação da cultura produzida, assim, cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que cristalizaram, encarnaram nesse mundo. (LEONTIEV, 2004, p.284).

A teoria educacional fornece uma estrutura de referência para que a escola possa construir sua própria identidade e estabelecer seus objetivos e metas educacionais. A partir dessa estrutura, é possível definir o perfil da professora e as competências que ela precisa possuir para trabalhar em consonância com a teoria adotada pela instituição. A escolha dos saberes e conhecimentos fundamentais também é guiada pela teoria educacional, pois é a partir dela, é possível definir quais habilidades e competências as crianças precisam desenvolver e quais são os conteúdos que devem ser trabalhados para alcançar esses objetivos (LONDRINA, 2020).

Os materiais didáticos e as práticas pedagógicas também são influenciados pela teoria educacional adotada pela instituição. A escolha de materiais didáticos e a organização das atividades em sala de aula devem estar em conformidade com a teoria educacional, buscando promover o desenvolvimento das crianças de acordo com os objetivos e metas estabelecidos.

Os espaços que constituem o CMEI são:

- Sala de referência de cada turma, com solário partilhado;
- Refeitório coberto, contendo oito mesas e bancos correspondentes;
- Banheiros feminino/masculino/crianças com necessidades especiais);
- Brinquedoteca;
- Biblioteca;
- Pátio descoberto em frente às salas;
- Espaço de cimento e uma grande área gramada ao lado do pátio, contendo brinquedos feitos de pneu reciclado (pneus diversos, pula-pula, moto, trepa-trepa, escorregador). Também há uma escalada de madeira e cordas, uma réplica de cozinha com pia, prateleiras, panelas à altura das crianças;
- Parque gramado com brinquedos de ferro: gangorra, escorregador, gira-gira, balanços e um tanque de areia;
- “Espaço Vida Saudável”, que abrange uma horta, uma composteira, um minhocário;
- “Sala da Natureza”, um espaço para brincadeiras com árvores e balanços de pneu, bananeiras, palets, carretéis de madeira que viram mesas, suportes, trepa-trepa.

Estes espaços proporcionam um ambiente seguro e adequado para as crianças brincarem, o que pode ajudá-las a explorar, experimentar e descobrir coisas novas, contemplando o desenvolvimento saudável e integral das crianças. Brincar é uma atividade natural e essencial para as crianças, pois ajuda a desenvolver suas habilidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais.

Os espaços para brincar também promovem a interação social, permitindo que as crianças aprendam a compartilhar, cooperar e se comunicar umas com as outras. Além disso, as brincadeiras podem ajudar a desenvolver a criatividade, a imaginação e a resolução de problemas.

Os espaços para brincar são fundamentais para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, e devem ser valorizados e incentivados em todas as comunidades.

3.2 Brincando do lado de fora: uma proposta de intervenção

Os espaços escolares podem proporcionar experiências de aprendizagens significativas para a formação integral da criança. Essas experiências não precisam ser restritas a sala de referência, podem ser ampliadas para fora das quatro paredes, em contato com a natureza. Isso porque os espaços externos oferecem inúmeras vivências, descobertas, explorações, garantindo o que a DCNEI (BRASIL, 2010) propõe, como experiências que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2010, p. 26).

Por meio do planejamento pedagógico, organizado pela professora com ações significativas que provoquem experiências e promovam o desenvolvimento da criança, torna-se possível potencializar os aspectos físico, psicológico e cognitivo. Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2008) destacam o ambiente físico como:

[...] promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem, [...] [facilitando] a interação criança–criança, criança–adultos e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2008).

O espaço lúdico infantil como promotor de diferentes experiências para as crianças deve ser pensado de forma a estimular aventuras, descobertas, criatividade, desafios e aprendizagem, proporcionando interação entre as crianças, adultos e o meio ambiente. Esse ambiente deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos, possibilitando uma experiência de brincadeira ampla e inclusiva, e ao mesmo tempo, oportunidades diversas de aprendizado, desenvolvimento físico e socioemocional.

Por isso, é essencial que as professoras e profissionais responsáveis pela Educação Infantil se atentem à organização e planejamento desse espaço, buscando garantir uma experiência de brincadeira que atenda às necessidades e potencialidades de todas as crianças.

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza (BRASIL, 2010, p. 94)

Desemparedar na Educação Infantil, superando a dicotomia entre atividades de sala e de pátio: Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos. (TIRIBA, 2010, p. 9)

A ideia de "desemparedar" na Educação Infantil, proposta por Tiriba (2010) é fundamental para superar a dicotomia entre atividades de sala e de pátio no sentido de não limitar a aprendizagem apenas à sala de aula, mas sim de explorar os espaços externos para fins pedagógicos. Segundo a autora, o pátio e outros espaços externos podem ser aproveitados como ambientes de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos.

Além disso, Tiriba (2010) destaca a importância de valorizar as brincadeiras e atividades livres no ambiente externo, que permitem às crianças explorar, experimentar e aprender de forma lúdica e prazerosa. Ao explorar os espaços externos para fins pedagógicos, as professoras podem estimular a criatividade, a curiosidade e o senso crítico das crianças, além de proporcionar uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Como destaca a autora, esses lugares podem ser explorados para atividades como ouvir histórias, desenhar e pintar, estimulando diferentes habilidades e competências nas crianças.

Nesse sentido, as atividades a seguir, retratam o desenvolvimento da Pesquisa-ação realizada com as crianças de três a cinco anos de idade num Centro de Educação Infantil municipal de Londrina. O que justifica a proposta de intervenção é por verificar, como professora da Educação Infantil, que nem sempre os espaços externos das instituições são valorizados e reconhecidos como relevantes na prática pedagógica, sobretudo quando se trata do contato das crianças com a natureza. Há uma preocupação de grande parte das professoras, sobretudo os que atuam com as crianças da pré-escola, em priorizar atividades voltadas para a alfabetização no espaço interno da escola infantil.

Além de visar promover a valorização dos espaços externos das instituições de Educação Infantil como locais de aprendizagem e aprimorar a prática pedagógica ao incorporar atividades ao ar livre e em contato com a natureza. Isso pode beneficiar as crianças em vários aspectos e contribuir para o seu desenvolvimento integral.

Assim, a ideia de "desemparedar" as atividades propostas é uma forma de ampliar o leque de possibilidades pedagógicas, permitindo que as crianças aprendam de forma mais diversificada e prazerosa. A utilização dos espaços externos pode contribuir para superar a dicotomia entre atividades de sala e de pátio, permitindo que as práticas pedagógicas sejam mais integradas e contextualizadas, em benefício do desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, deve-se preparar espaços que favorecem o crescimento, a identidade e a autonomia das crianças e que as convida para explorar o mesmo.

Na figura 1, foi proposto uma experiência com o elemento fogo com o objetivo de conhecer seus benefícios e perigos. Inicialmente as professoras prepararam um espaço convidativo para iniciar a conversa com a "Turma da Joanelinha", as crianças se sentaram em um semicírculo em frente a fogueira feita de tijolos. As professoras perguntaram para as crianças: - O que era aquilo estavam vendo no centro da roda?

Em seguida, convidaram cada criança para pegar um graveto de madeira e levar para dentro da fogueira, logo após, acenderam a chama e questionaram as crianças sobre o que elas estavam vendo. Conversaram sobre os benefícios e os perigos que o fogo oferece.

Essa experiência com o elemento fogo pode ser muito enriquecedora para as crianças, desde que seja realizada com segurança e com a supervisão adequada de adultos responsáveis.

Ao fazer perguntas e convidar as crianças a participar da atividade, as professoras estão estimulando a curiosidade e o interesse dos alunos pelo assunto. Ao mesmo tempo, é importante que as crianças compreendam que o fogo é uma força poderosa e que pode ser perigosa se não for tratada com cuidado e respeito.

Ao observar a chama da fogueira e sentir o calor que ela emite, as crianças podem aprender sobre os benefícios do fogo, como o aquecimento de ambientes, a preparação de alimentos e a iluminação. Por outro lado, elas também devem ser orientadas sobre os perigos do fogo, como o risco de queimaduras, a propagação de incêndios e a poluição do ar.

Além disso, essa atividade pode ser uma oportunidade para ensinar às crianças sobre a importância de preservar a natureza e evitar comportamentos que possam provocar incêndios florestais, como jogar cigarros acesos no chão ou acender fogueiras em locais inadequados.

Figura 1 - Espaços convidativos



Arquivo: fonte do pesquisador.

O papel do espaço físico das creches e pré-escolas como um campo de vivências e explorações para as crianças é fundamental, esse ambiente precisa ser planejado cuidadosamente pela professora, levando em consideração a importância das experiências sensoriais e o contato com a natureza. Sobre o assunto, Oliveira reitera:

[...] o ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. Funciona esse ambiente como recurso de desenvolvimento, e, para isso ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõe. (OLIVEIRA, 2005 p.193).

A relação das crianças com a natureza e as experiências sensoriais são cruciais para o desenvolvimento infantil, já que por meio dessas vivências, as crianças podem explorar o mundo ao seu redor, descobrir novos objetos e sensações, ampliar o seu vocabulário e construir significados para as palavras e expressões.

Nesse sentido, a professora é uma parceira privilegiada da criança, responsável por planejar e criar um ambiente seguro e estimulante para que ela possa explorar, aprender e se desenvolver de forma plena. É importante que ele tenha consciência da importância dessas experiências para o desenvolvimento infantil e que utilizem a natureza e os recursos disponíveis no ambiente para enriquecer o processo educativo das crianças. Como destaca Tiriba (2010):

Cuidar das crianças significa mantê-las em contato com o universo natural de que são parte. Se o nosso compromisso é com a sua integridade e com a preservação da vida no planeta, sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos/condições que devem estar presentes no dia a dia de creches e pré-escolas. (TIRIBA, 2010, p. 7)

A autora enfatiza a importância da conexão das crianças com a natureza, argumentando que mantê-las em contato com o mundo natural é fundamental para a sua integridade e bem-estar, bem como para a preservação da vida no planeta. Ao incluir elementos como o sol, o ar puro, a água, a terra, o barro e a areia no dia a dia de creches e pré-escolas, elas têm a oportunidade de aprender sobre esses elementos e desenvolver uma apreciação mais profunda pela natureza, além de obter benefícios para a sua saúde física e mental. Isso também pode inspirar um senso de responsabilidade e cuidado com o meio ambiente, incentivando as crianças a se tornarem futuros defensores da natureza.

No Artigo 9º, inciso X das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), está previsto que a proposta curricular para as práticas pedagógicas da Educação Infantil “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais”.

Ao incentivar as crianças a desenvolverem um conhecimento mais profundo sobre a biodiversidade e a sustentabilidade, elas podem aprender a respeitar e valorizar a importância da natureza e da vida no planeta. A redução do

desperdício dos recursos naturais é crucial para a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento sustentável, e ao conscientizar as crianças sobre isso, elas podem aprender a tomar decisões mais conscientes e responsáveis em suas vidas cotidianas.

Na figura 2, podemos ver as crianças explorando e conhecendo a terra. As professoras levaram as crianças para o espaço externo com o objetivo de promover a interação com a terra e favorecer o desenvolvimento da coordenação motora fina. Com as ferramentas nas mãos, as crianças puderam explorar a terra.

As brincadeiras com a terra realmente são uma forma divertida e educativa de estimular a curiosidade infantil. Além de cavar buracos, as crianças também podem observar as diferentes texturas, cores e cheiros dos diversos tipos de solo e experimentar diferentes formas de plantio.

Montar uma horta na escola ou em casa é uma ótima ideia para ensinar sobre a importância dos alimentos saudáveis e incentivar a alimentação equilibrada. Além disso, o processo de plantar, cuidar e colher os alimentos ajuda a desenvolver habilidades manuais, responsabilidade e respeito pela natureza.

Ao preparar receitas com os alimentos colhidos na horta, as crianças também aprendem sobre culinária e nutrição, e têm a oportunidade de compartilhar com os colegas e com a comunidade escolar os sabores e benefícios dos alimentos naturais.

Figura 2 - Exploração da terra



Arquivo: fonte do pesquisador

O brincar pode ser uma oportunidade valiosa para promover a solidariedade e o companheirismo entre as crianças. Ao brincar juntas, elas aprendem a compartilhar, a colaborar umas com as outras e a se ajudar mutuamente. Por meio das brincadeiras, elas também podem aprender a respeitar as diferenças e a valorizar a diversidade. Essas habilidades sociais são importantes para a formação de amizades saudáveis e duradouras, além de serem essenciais para a vida em sociedade. O brincar pode, portanto, ser um meio poderoso para promover a construção de relações mais solidárias e companheiras entre as crianças. Tiriba (2010) destaca sobre o brincar nos espaços externos:

Podemos pensar que as brincadeiras nos espaços externos podem constituir fonte de sentimento de solidariedade e companheirismo. Um pátio que é de todos, onde cada um pode escolher com quem e com que deseja brincar, não favorece atitudes individualistas e competitivas, ao contrário, constitui espaço de convivência amistosa, prazerosa. (TIRIBA, 2010, p. 7)

A autora destaca a importância das brincadeiras em espaços externos para o desenvolvimento social das crianças. Ao oferecer um pátio onde as crianças possam escolher livremente com quem e como querem brincar, elas têm a oportunidade de interagir com outras crianças, desenvolver habilidades sociais e aprender a conviver de forma amistosa e prazerosa. Além disso, essa experiência pode ajudar a minimizar atitudes individualistas e competitivas, promovendo um sentimento de solidariedade e companheirismo. A partir desse tipo de ambiente, as crianças podem aprender a colaborar umas com as outras, a respeitar as diferenças e a valorizar a importância da cooperação e do trabalho em equipe.

Na Figura 3, foi proposto um momento de experimentação, com o objetivo de descobrir novos sabores e aromas naturais, por se tratar de crianças muito pequenas, ao invés de queimarem marshmallow na fogueira, puderam fazer isso com a fruta.

As professoras prepararam uma mesa com palitos de churrasco, abacaxi picado e canela, as crianças prepararam seus espetos de abacaxi com canela e levaram até a fogueira para logo após experimentarem seu espetinho de fruta.

A ideia de substituir o marshmallow por frutas para a atividade com a fogueira é excelente, especialmente para crianças pequenas que ainda estão em fase de formação de hábitos alimentares saudáveis.

O abacaxi é uma fruta rica em vitaminas e minerais e, combinado com a canela, pode se tornar uma opção deliciosa e saudável para as crianças experimentarem. Além disso, a atividade de montar o espetinho e levar até a fogueira estimula o desenvolvimento de habilidades manuais e a coordenação motora das crianças.

Ao experimentar o espetinho de abacaxi com canela, as crianças podem descobrir novos sabores e ampliar seu paladar para opções saudáveis e naturais. Isso pode ser um incentivo para que elas desenvolvam hábitos alimentares mais equilibrados no futuro.

Figura 3 - Alimentação saudável



Arquivo: fonte do pesquisador.

Proporcionar o contato da criança com a natureza e seus elementos, valorizando atividades de plantar, colher e comer alimentos sem agrotóxicos, abre espaços para o exercício da ética, do cuidado em relação ao próprio corpo, à terra, ao entorno, ao planeta.

As crianças quando estão em contato com os espaços naturais participam de experiências que promovem encantamento, descobertas, parcerias, trocas, alegrias, encontros, desejos. A horta, galhos e gravetos, pedras soltas, composteiras, minhocas, gongolos, terra, água, lama, montanhas de folhas e tocos são apenas alguns dos elementos que despertam infinitas possibilidades de exploração, investigação, criação, inventividade e transformações.

Tiriba (2010) assevera que os espaços externos, aliados à natureza, são ambientes de encantamento com diferentes formas de vida e privilegiados para as interações, explorações e brincadeiras sem fim, pois possibilitam a visão de espaço para a liberdade e alegria.

Na figura 4, a professora propôs explorar o espaço externo natural do CMEI, como: árvores frutíferas, temperos, horta, seres-vivos, etc. O objetivo foi explorar e conhecer o mundo ao seu redor, utilizando a curiosidade e a atenção. No momento da exploração, as crianças se depararam com uma amoreira, e logo foram questionando: O que é isso? Pode comer? Enquanto umas iam experimentando, outras iam chamando os colegas para experimentar também.

Colheram amoras maduras, não tão maduras e as ainda verdes, queriam experimentar todas! Algumas crianças se admiraram com o sabor e demonstraram gostar, outras já faziam cara feia e falavam que estava azeda.

A professora conversou com as crianças sobre o nome da fruta, o nome do pé de amora, quando sabemos que a fruta está boa para colher e comer, e respondeu infinitas perguntas que as crianças fizeram.

Quando as crianças utilizam a criatividade, a curiosidade, a atenção, a percepção e o pensamento para se envolverem com o ambiente que as cercam, elas desenvolvem habilidades cognitivas importantes, como observação, experimentação, reflexão, análise e síntese.

Ao explorar o ambiente ao seu redor, as crianças podem descobrir novas possibilidades, desafiar suas habilidades e limites, experimentar diferentes soluções para problemas e, assim, ampliar seu repertório de aprendizado e desenvolvimento.

Figura 4 - Encantamentos



Arquivo: fonte do pesquisador.

Para que todas essas experiências com a natureza aconteçam é necessário que as professoras permitam que as crianças explorem os espaços naturais, brinque na chuva, subam em árvores, experimentem frutas colhidas do pé, cheirem as flores, contemplem o céu, admirem os pássaros e todas as vidas que coabitam a terra. São pequenos detalhes que podem fazer grande diferença no desenvolvimento integral da criança. Tiriba (2018) destaca:

Sonhamos com uma escola que seja espaço de acolhida e pertencimento, de liberdade, experimentação e criatividade. As crianças- muitas delas desde os 3 ou 6 meses de idade- permanecem nas IEIs por longos períodos de sua vida, justo os primeiros de sua existência. Nesses lugares, convivem com mães e educadoras, pais, famílias, irmãos, vizinhos [...] com inspiração em Espinosa, podemos dizer que, nas instituições, são produzidos dois modos de existência: um que potencializa a existência; outro que faz sofrer, que enfraquece [...] (TIRIBA, 2018, p. 195)

As práticas trazem uma combinação que encanta as crianças com diversão, cores, entalhes, brincadeiras e desafios. A partir das possibilidades de utilização dessas diferentes atividades, cabe a professora escolhê-los e adaptá-los para que se adequem ao seu estágio de desenvolvimento.

Atualmente, as instituições de Educação Infantil vêm se empenhando em melhorar a forma de ensino para que o desenvolvimento seja promovido de forma absoluta, não somente ensinando conteúdo dentro de quatro paredes, mas explorando também os espaços externos para desenvolver a criticidade e autonomia de pensamento da criança. Nesse contexto, sabe-se que a professora é de fundamental importância, pois, sem a sua presença a aprendizagem não acontece de forma satisfatória. Desse modo Tiriba (2010, p. 9) explica que:

[...] é fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos.

A professora, como mediadora, deve sempre estar disponível para aguçar a sensibilidade e a atenção das crianças, disponibilizando materiais de fato relevantes e preparando situações em que elas possam participar ativamente desse trabalho de construção de hipóteses (FRANCHI, 2012, p. 206).

Conforme já exposto, a ludicidade é experimentada como uma oportunidade de ensino, cujo fundamental destino é beneficiar o modo educacional para torná-lo mais divertido e motivador. O brincar pode ser externado de vários modelos, seja por meio de jogos, brincadeiras, música ou dança, o que pode auxiliar os indivíduos a apresentar rapidez na educação e na esfera social.

Fortuna (2000, p.2), admite que “a atividade lúdica assinala, assim, a evolução mental”, agravando a ideia de que brincar também pode desenvolver a aprendizagem no local escolar, pois é um engenho acolhedor para as crianças, mantendo-as, muitas vezes, mais encantadas por causa da diversão.

Na figura 5, a professora convidou as crianças para uma roda de conversa no espaço do gramado. Em roda, apresentou a argila, e cada criança recebeu um pedaço para manusear e sentir o elemento. Em seguida, propôs para a turma procurar pelo gramado, outros elementos para que pudessem criar uma

brincadeira com a argila. Essa atividade proposta teve como objetivo estimular a criatividade, a imaginação e a percepção das crianças.

Uma das crianças confeccionou um boneco de argila, com gravetos imitando braços, pernas e um nariz muito grande, e um pequeno vaso de plástico que utilizou como se fosse o chapéu.

Ao buscar elementos no gramado, as crianças são instigadas a observar e explorar o ambiente ao seu redor, o que pode estimular o desenvolvimento cognitivo e a curiosidade. Além disso, ao utilizar a argila para criar uma brincadeira, as crianças podem exercitar a coordenação motora fina, a imaginação e a expressão artística, o que contribui para o desenvolvimento emocional e social. A atividade também pode ajudar a promover a interação entre as crianças, uma vez que elas podem compartilhar suas ideias e trabalhar juntas para criar a brincadeira.

Figura 5 - Argila e elementos da natureza



Arquivo: fonte do pesquisador.

Seguindo desses pressupostos, podemos repercutir sobre a influência da brincadeira na construção das crianças, para que as demandas educacionais e sociais sejam prováveis, é fundamental colocá-las em uma atmosfera onde se julguem integradas e atendidas em suas carências. Nesse sentido, Almeida (2003, p. 24) destaca:

[...] A verdadeira educação é aquela que cria na criança o melhor comportamento para satisfazer suas múltiplas necessidades orgânicas e intelectuais – necessidade de saber, de explorar, de viver -, a educação não tem outro caminho senão organizar seus conhecimentos, partindo das necessidades e interesses da criança.

De toda maneira, uma atmosfera lúdica tem muitas funções para a construção das crianças. Pode-se dizer que seu emprego é criar circunstâncias para a sua construção global (emoções, psicomotores, sociedade e cognição), a partir de instrumentos concretos, situações imaginadas e relações sociais, ajustando relações com o planeta e compondo conhecimentos sobre si mesmo.

Nesse sentido, pode-se acreditar que a ludicidade está pertinente a fins pedagógicos, ou seja, tem-se nitidamente um subterfúgio que pode ser empregada para fazer com as crianças que descobrem complicações no regime de ensino tenham resultado posteriormente, ressalta Dias (2013):

Nesse universo inventado, elas fazem um paralelo do imaginário com a realidade, e através de seus personagens imaginativos encontram resoluções para qualquer situação. Por meio do simbólico, os desejos e vontades são explicitados, além de permitir que a criança exponha e elabore também seus conflitos e angústias do mundo real. O lúdico viabiliza uma série de aprimoramentos em diversos âmbitos dos desenvolvimentos, cognitivo, motor, social e afetivo. Através do brincar a criança inventa, descobre, experimenta, adquire habilidades, desenvolve a criatividade, autoconfiança, autonomia, expande o desenvolvimento da linguagem, pensamento e atenção. Por meio de sua dinamicidade, o lúdico proporciona além de situações prazerosas, o surgimento de comportamentos e assimilação de regras sociais. Ajuda a desenvolver seu intelecto, tornando claras suas emoções, angústias, ansiedades, reconhecendo suas dificuldades, proporcionando assim soluções e promovendo um enriquecimento na vida interior da criança. (DIAS, 2013, p.15).

O ato de compreender estabelecendo relações melhores está frontalmente relacionado ao ato de obter conhecimento. Desta forma, pode-se concluir que a professora deve compreender os métodos de ensino, mas também deve tomar decisões que tornem os conteúdos mais dinâmicos e que a atmosfera de ensino e aprendizagem sejam devidamente organizadas.

Nesse sentido, as brincadeiras são procedimentos que cooperam para a aprendizagem da criança, à medida que presenteiam circunstâncias que embalam o psicomotor, o cognitivo, o emocional e o social. Entendendo o brincar como unidade cultural, ele constantemente esteve manifesto na raça humana, mesmo subsistindo distintas modificações e nomeações ao longo dos anos, remetendo a ludicidade. Não obstante, com tantas transições e definições ao termo, o lúdico nunca esgotou sua natureza. Assim, conceituando o termo:

[...] se o termo tivesse ligado à sua origem, o lúdico estaria se referindo apenas ao jogo, ao brincar, ao movimento espontâneo, mas passou a ser conhecido como traço essencialmente psicofisiológico, ou seja, uma necessidade básica da personalidade do corpo, da mente, no comportamento humano. As implicações das necessidades lúdicas extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo do jogo. O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, trabalhando com a cultura corporal, movimento e expressão (ALMEIDA, 2008 apud SILVA, 2011, p.12).

É importante ressaltar que que “o termo lúdico tem suas raízes etimológicas na palavra latina ‘ludos’ que pode significar jogo, brinquedo”, ou alguma iniciativa que possa provocar entretenimento ou diversão para aquele que pratique. (ALMEIDA, 2008 apud SILVA, 2011, p.11). A concepção de lúdico pertence aos jogos e brincadeiras que despertam a fantasia e diversão das crianças, estimulando a curiosidade, equilíbrio, crescimento da linguagem e do raciocínio. Nesse sentido, Silva (2011) elucida:

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivência, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de resignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida (SILVA, 2011, p.20).

A ação lúdica aciona na criança um embate com ela mesma, estimulando a autoestima, situações de fantasias e contribui para que desenvolva a segurança em si e no outro. Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades.

Nossas próprias experiências de infância nos trazem memórias de brincadeiras que envolviam algum tipo de risco, e nos mostram como esses momentos foram importantes, divertidos e ricos para nós. Portanto, é fundamental que a professora vença o medo e permita que as crianças vivenciem essas experiências, sempre com supervisão adequada e medidas de segurança. Dessa forma, as crianças podem ter a oportunidade de desenvolver habilidades motoras, cognitivas e emocionais importantes, enquanto criam memórias valiosas e constroem sua relação com a natureza e com o mundo ao seu redor. Tiriba (2018) destaca:

As experiências vivenciadas na infância costumam influenciar fortemente a postura que assumimos em relação às experiências das crianças no pátio e nos demais espaços escolares. Tomemos como exemplo nossas memórias em relação às brincadeiras que envolviam algum tipo de risco, como subir em árvores ou fazer uma fogueira. Se conseguimos acessar como esses momentos foram importantes, divertidos e ricos para nós, talvez possamos vencer o medo e permitir que as crianças sob nossos cuidados também vivenciem experiências parecidas. (TIRIBA, 2018, p. 44)

Subir em árvores é uma atividade que, além de ser divertida, pode ser muito enriquecedora para o desenvolvimento das crianças. Quando as crianças sobem em árvores, elas estão explorando a natureza e desenvolvendo sua coordenação motora, equilíbrio, agilidade e força física. Além disso, essa atividade pode ajudar a aumentar a autoconfiança e a autoestima das crianças, pois elas enfrentam desafios e superam seus próprios limites, conforme figura 6.

Também é importante destacar que subir em árvores permite que as crianças desenvolvam um senso de responsabilidade e cuidado com o meio ambiente, pois elas aprendem a reconhecer a importância das árvores para a natureza e para a vida humana. Além disso, essa atividade ajuda a promover uma conexão mais profunda e significativa com a natureza, pois as crianças estão literalmente entrando em contato físico com a árvore e com o ambiente ao seu redor.

No entanto, é importante lembrar que a segurança deve sempre vir em primeiro lugar. A professora responsável deve avaliar cuidadosamente a segurança da árvore antes de permitir que as crianças subam nela e sempre supervisioná-las durante a atividade. A orientação e a supervisão adequadas ajudam a garantir que a atividade seja segura e prazerosa para as crianças, permitindo que elas desfrutem de todos os benefícios que subir em árvores pode trazer.

Na figura 6, foi proposto explorar o pé de goiaba, a professora deixou as crianças livres para subir, pular, saltar, balançar, comer, colher, brincar e se divertirem. As crianças contemplaram todos os aspectos da árvore de goiaba, desde as folhas, até os frutos. Eles puderam sentir o aroma das folhas e descobrir como a goiaba cresce. As crianças também foram encorajadas a pegar as goiabas maduras e experimentá-las, descobrindo assim o sabor adocicado e refrescante da fruta. Durante a brincadeira, algumas crianças criaram jogos de adivinhação e jogos de pegar as goiabas com as mãos ou com um pequeno galho. A professora aproveitou a oportunidade para explicar às crianças sobre a importância de cuidar das plantas e das árvores, respeitando seu tempo de crescimento e colheita.

Essa atividade permitiu que as crianças desenvolvessem habilidades motoras, sensoriais e cognitivas enquanto exploravam o ambiente natural e aprendiam sobre a importância da preservação e do cuidado com a natureza. Além disso, a atividade de colher e experimentar as goiabas proporcionou uma experiência de aprendizado significativa e lúdica sobre os alimentos naturais e saudáveis. A brincadeira também estimulou a socialização, a cooperação e o respeito mútuo entre as crianças.

Figura 6 - Goiabeira



Arquivo: fonte do pesquisador

O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta que devemos respeitar mesmo se não a entendemos (GARDNEI apud FERREIRA; MISSE; BONADIO, 2004). As crianças ponderam as brincadeiras como alegria, sendo um momento que não tem responsabilidade e que sem enxergar elas se seduzem e ficam dispersas enriquecendo, assim, circunstâncias de prazer. É fundamental registrar a dimensão do lúdico como atenuador da aprendizagem e da constituição e comunicação do ser social, conforme destaca Vygotsky (1987, p. 37):

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças assim como a de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Ressalta-se que no processo de educação, as tarefas lúdicas realizam a composição de conhecimentos, aprimora a criatividade e a fantasia dos estudantes. As atividades lúdicas são acrescentadas em toda idade, até na fase adulta, pois compõem em “aprendizagem, desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita a comunicação, expressão e construção do conhecimento”. (LEAL, 2011, p.13).

Nesse sentido, a ação pedagógica por meio de atividades com lúdicas auxilia para a constituição humana da criança, nessa perspectiva é primordial a atuação das professoras como mediadoras entre ela e os jogos e brincadeiras. Face a estes argumentos, a intervenção da professora diante à construção da identidade e autonomia da criança se faz fundamental e crucial, sendo ela uma mediadora do conhecimento e articuladora das atividades lúdicas, as quais aceleram as intenções no desenvolvimento infantil.

Mello (2008), destaca a importância do brincar de faz de conta na Educação Infantil, pois essa forma de brincadeira permite que as crianças construam representações mentais da realidade, desenvolvendo sua capacidade simbólica e imaginativa.

O brincar de faz-de-conta é uma das formas mais ricas de brincadeira, pois permite que a criança construa representações mentais da realidade, desenvolvendo sua capacidade simbólica e imaginativa. (MELLO, 2008, p. 84)

Mello (2008) sugere que as professoras devem valorizar e incentivar o brincar de faz de conta na rotina das crianças, criando um ambiente propício para essa forma de brincadeira. Para isso, é importante que os materiais e objetos disponíveis no ambiente estejam adaptados para que as crianças possam utilizá-los como representações de diferentes contextos e situações.

Além disso, a autora destaca que o brincar de faz de conta pode ser uma oportunidade para a realização de atividades interdisciplinares, que envolvam diferentes áreas do conhecimento, como ciências, matemática, arte e literatura. Dessa forma, as professoras podem utilizar a brincadeira como uma ferramenta pedagógica, estimulando a criatividade, a curiosidade e a participação ativa das crianças.

O brincar de faz de conta também é importante para o desenvolvimento socioafetivo das crianças, pois permite que elas experimentem diferentes papéis sociais, desenvolvendo empatia, cooperação e respeito pelas diferenças. Como destaca Mello (2008), a brincadeira de faz-de-conta é uma forma de as crianças vivenciarem situações de vida real de forma lúdica, sem as consequências da vida real.

O brincar de faz de conta é uma atividade fundamental já que permite que as crianças desenvolvam sua capacidade simbólica e imaginativa, além de estimular o desenvolvimento socioafetivo. Para Mello (2008), é importante que as professoras valorizem e incentivem essa forma de brincadeira, criando um ambiente propício para a livre exploração e experimentação das crianças.

Na figura 7, a experiência foi o brincar de faz-de-conta, o objetivo proposto foi o de estimular o brincar utilizando elementos da natureza, como galhos, folhas, pedras, areia, terra, entre outros.

Na área externa, foi disponibilizado utensílios como: panelinhas, pratinhos, colheres e potinhos. As crianças teriam que buscar elementos da natureza para elaborar uma bela sopa que seria servida no final da brincadeira para os colegas.

As crianças se divertiram muito procurando os ingredientes para a sopa na natureza, como pedacinhos de madeira para representar cenouras, folhas para representar espinafre, pedrinhas para representar batatas, e assim por diante. Enquanto isso, conversavam e trocavam ideias sobre o que poderiam adicionar à sopa para torná-la mais saborosa. Depois que todos os ingredientes foram coletados e adicionados às panelinhas, as crianças levaram as sopas para a "cozinha".

Quando a sopa ficou pronta, as crianças serviram umas às outras, orgulhosas do prato delicioso que haviam criado. A atividade não só proporcionou um momento de diversão e imaginação, mas também estimulou a colaboração e a socialização entre as crianças, que trabalharam juntas para criar algo especial a partir de elementos simples da natureza.

Figura 7 - Faz-de-conta



Arquivo: fonte do pesquisado

Com o propósito de exprimir a magnitude da aprendizagem no cotidiano das crianças, percebe-se a necessidade de desenvolver experiências divertidas a qual possam interagir com as brincadeiras e seus pares. Para Nicolau (1988, p. 78):

Brincar não constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo [...] O brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente e opera mentalmente, tudo isso de maneira envolvente, em que a criança imagina, constrói conhecimento e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar.

Desse modo, como espaço cultural, a escola deve evidenciar a brincadeira como parte da cultura educacional, ou seja, a ludicidade na estrada do ensino deve ser acolhida e considerada como uma forma de beneficiar o processo de ensino. A natureza pode ser um ambiente muito rico para essas experiências, visto que a infância é uma fase de descobertas e aprendizado, e as crianças têm uma curiosidade natural sobre o mundo ao seu redor, e a natureza oferece muitas oportunidades para que elas explorem, experimentem e aprendam. Na natureza, as crianças podem observar e aprender sobre os ciclos da vida, como as plantas crescem, os animais se comportam e como os ecossistemas funcionam. Elas podem tocar, sentir e cheirar diferentes texturas, cores e aromas, e aprender a identificar diferentes tipos de plantas e animais. Segundo Piorski (2016):

O interesse da criança por formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores, texturas, assim como suas perguntas sem fim, sua vontade de tudo agarrar e examinar, e seu amor às miniaturas que comportam o grande em menor tamanho, pode ser traduzido por um desejo de se intimar com a vida. Esse desejo embrenha a criança nas coisas existentes. É um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa. (PIORSKI, 2016, p. 63)

Desde muito cedo, as crianças demonstram uma curiosidade natural em relação ao mundo que as cerca. Elas querem tocar, sentir, experimentar e explorar tudo o que encontram pela frente. Essa sede de conhecimento é, na verdade, um desejo de se conectar com a vida, de compreender e se relacionar com as coisas que as cercam. Ao se interessarem por formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores e texturas, as crianças estão, na verdade, aprendendo sobre o mundo de forma sensorial. Elas utilizam todos os seus sentidos para absorver informações e construir um entendimento sobre a realidade. As perguntas sem fim que elas fazem também são uma forma de buscar respostas e compreender melhor o mundo.

O amor das crianças por miniaturas mostra que elas têm a capacidade de identificar o todo em sua forma mais simples. Elas são capazes de perceber a relação entre o grande e o pequeno e de compreender que o menor pode comportar o maior. Esse entendimento é fundamental para que elas possam compreender o mundo à sua volta e se relacionar de forma mais eficiente com ele.

Na figura 8, foi proposto uma investigação sobre as cores que a natureza nos oferece, com o objetivo de estimular a curiosidade, a observação e a percepção das crianças em relação ao mundo natural.

As crianças foram convidadas a explorar o ambiente externo, em busca de elementos que apresentassem diferentes cores. Para isso, foram disponibilizados lupas e espelhos, que auxiliaram as crianças a observarem detalhes e nuances que, muitas vezes, passam despercebidos a olho nu.

Durante a atividade, as crianças ficaram encantadas com a variedade de cores encontradas na natureza, desde as mais vibrantes até as mais suaves e discretas. Além disso, puderam perceber a importância da luz solar na percepção das cores, já que algumas delas mudavam de tonalidade conforme a intensidade da luz.

Ao final da investigação, as crianças compartilharam suas descobertas e se divertiram ao identificar as cores em objetos que antes não haviam percebido, como em pedrinhas, folhas, galhos e flores.

Figura 8 - Descobertas



Arquivo: fonte do pesquisador.

De um modo geral o trabalho realizado com as crianças nos espaços externos da instituição pesquisada, revelou que a natureza se destaca como um recurso pedagógico valioso e acessível. Isso porque no contato com as plantas, as crianças tiveram a oportunidade de enriquecer as habilidades sensoriais, além de aprender sobre a diversidade e a interdependência dos seres vivos. A identificação de diferentes tipos de plantas pode ajudar as crianças a compreender a importância da preservação ambiental e do cuidado com o meio ambiente.

Desse modo, por meio da exploração sensorial, elas também vivenciaram situações de interação com os pares, além de aprimorarem as habilidades perceptivas e cognitivas, o que contribui para o desenvolvimento da identidade, da autonomia e da capacidade de compreender e interagir com o mundo ao seu redor. O intuito foi possibilitar situações sensoriais que estimulasse a criatividade, a imaginação e a curiosidade natural das crianças, promovendo um senso de descoberta e aventura.

Ao aprender a identificar diferentes texturas, cores e aromas, foi possível verificar que as crianças também desenvolveram habilidades importantes de comunicação, já que foram capazes de descrever e compartilhar suas experiências sensoriais com os outros. Isso ajudou a fortalecer as habilidades sociais e emocionais, além de promover a empatia e a compreensão das diferenças individuais. Nessa perspectiva, verificou-se que as atividades relacionadas ao contato com a natureza, teve um impacto positivo na saúde e bem-estar das crianças, pois contribuiu para o aprendizado sobre plantas, a redução do estresse, da ansiedade e sobretudo para o seu desenvolvimento integral.

3.3 A importância da formação continuada da professora

A infância, como categoria social determinada pelas contradições da sociedade mais ampla, passa a ser percebida para além de uma fase da vida rumo a vida adulta. Nesse sentido, de acordo com Peroza e Martins (2016), na Educação Infantil, a prática pedagógica é determinada, ponderadamente, através do modo como as professoras compreendem a criança e a infância.

Segundo as autoras, nas últimas décadas, em função da ampliação de pesquisas e estudos relacionados à infância e da contribuição de diferentes áreas de conhecimento, se consolidou uma concepção de criança enquanto sujeito que participa ativamente da vida social, que interage com a cultura e vivencia a infância de maneira peculiar.

Daí a importância, segundo Leite et al (2021) da Educação Infantil como espaço que objetiva atender as especificidades do trabalho pedagógico que promova os cuidados e a educação da criança em sua formação, buscando potencializar as experiências vivenciadas, com a intencionalidade.

Essa dimensão torna-se um aspecto fundamental na medida em que as professoras e a instituição oportunizem para a criança o seu bem-estar, a sua condição de cidadã com direitos e as suas necessidades de desenvolvimento saudável em primeiro lugar, servindo desse modo como um critério necessário para qualquer escolha (LEITE et al, 2021).

Raupp et al (2014) reconhece que a definição de formação de professoras relaciona com um conjunto de mediações sociais incidentes no âmbito da assistência educacional e na educação de crianças de 0 a 5 anos. Mediações estas que repercutem na formação desses profissionais, o que mostra que a constituição dessa profissão responde diretamente na expressão complexa das relações e das determinações próprias presentes na história da Educação Infantil no país.

Santos et al (2021) explicam que de acordo com as exigências legais que foram propostas na Lei de Diretrizes e Bases- Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), estabeleceram a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e o curso de Pedagogia tem a responsabilidade em assumir em suas regulamentações o compromisso em formar as professoras a fim de atuar com

crianças pequenas, mesmo que a legislação sinaliza que todo licenciado pode vir a atuar junto à docência da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, é importante ressaltar que, mesmo hoje, muitas professoras atuam com uma formação mínima na qual é admitida por lei.

Uma parte significativa dos municípios, ao realizar concursos públicos, admite essa formação como uma condição na hora de assumir as vagas, assim como determinam os Artigos 2º e 4º nas Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), tanto para atuar na Educação Infantil, Anos iniciais do ensino fundamental, disciplinas no ensino médio na modalidade Normal, no Magistério, quanto em cursos de educação profissional em áreas de serviços e de apoio escolar. O Artigo 5º, desse mesmo documento, apresenta uma vasta lista de atribuições do egresso diante desse curso, também ressaltando, que professoras que atuam nas comunidades indígenas ou quilombolas sejam consideradas agentes interculturais (SANTOS et al, 2021).

Leite et al (2021) afirmam que a Instituição de Educação Infantil, por meio de práticas reflexivas e intencionais, permitem possibilitar uma maior valorização do conhecimento no aspecto de produção dos seres humanos históricos e também em interação e uma consciência das diversas dimensões que integram todo o processo educativo e a sua contribuição para a emancipação, sendo assim é imprescindível que haja outro que interpele e que incomode interagindo e provocando as mudanças interiores e exteriores.

Na condição de mediador, o docente acaba se tornando um tipo de polo negativo diante do sentido do pensamento dialético, já que lhe cabe a desestruturação das ideias pré-concebidas, dos conceitos estabelecidos como certezas e como verdades, isso significa promover a relação de troca e o movimento da criança junto com o meio e com conhecimentos nos quais ela já traz consigo nas suas experiências, esse aspecto decorre através da linguagem, do toque e pelo olhar, através das relações humanas afetivas nas quais se estabelecem entre a professora e a criança (LEITE et al, 2021).

Como afirma Santos et al (2021), a criança aprende com o contato direto ao amplo ambiente educativo que a rodeia, ao brincar, ao explorar e ao colecionar, necessitando que os cursos de formação possam incluir também o brincar dentre seus objetos de estudo criando ambientes de aprendizagem na qual

ela seja estimulada, portanto o profissional deve reconhecer como a criança pequena aprende, e assim organizar sua formação de maneira que se permita facilitar a compreensão diante do processo de construção do conhecimento por ela. Sobre essa questão Kishimoto (2002) enfatiza que:

Compreender como a criança constrói conhecimento é um dos critérios para a organização dos conteúdos em áreas do conhecimento mais integradas, como ambiente, corpo e movimento, linguagem, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras entre outras (KISHIMOTO, 2002, p.109).

Ao estabelecer a organização do trabalho pedagógico, tanto a ética no âmbito reflexivo, assim como a moral farão parte de um relevante papel sendo espelho na formação e na atuação da professora como ser, como pessoa e como profissional. O que se espera é que a escola desenvolva uma ética que advenha com a razão emancipatória e objetiva e a moral que possa ter como o motor de propulsão o próprio homem, a sua existência, a sua liberdade, o seu caráter coletivo e suas interligações (LEITE et al, 2021).

A formação das professoras para a Educação Infantil passou a possuir uma maior relevância diante do contexto mais amplo dessa discussão, sendo intensificada nas últimas décadas com uma relativa recuperação da especificidade do profissional docente, e assim podendo evidenciar seu papel referente aos processos de ensino-aprendizagem e na qualidade de ação da escola (LOPES, 2004). Nesse sentido, segundo Silva (2001):

A questão do profissional da Educação Infantil adquire, então, centralidade, tanto do ponto de vista da qualidade do trabalho desenvolvido com a criança, quanto do reconhecimento de que a Educação Infantil, especialmente a creche, faz parte da educação (SILVA, 2001, p.11).

Do ponto de vista de sua historicidade, conforme expõe Oliveira (1994), para executar as atividades de responsáveis por esse trabalho de acomodar, assistir, nutrir, proteger as crianças nas instituições de categoria filantrópico ou religioso, tanto na Europa, quanto em nosso território, eram recrutadas mulheres – religiosas ou não – e os atributos que a capacitavam para essas funções

“guardavam proximidade com os atributos da mãe, além de conhecimentos práticos de puericultura, bem como sentimento de piedade” (LOPES, 2004, p. 2). Conjuntamente, o suporte das crianças de famílias abastadas era entregue a amas ou preceptores cujas ações se norteavam pelo intelectualismo enciclopedista.

Mais uma vez, por entre evoluções e retrocessos, a Educação Infantil implica contradições e desafios na sua trajetória. Assim, verifica-se o manifesto progresso que marca o percurso de sua constituição como etapa educativa e de seus profissionais com funções reconhecidas de professoras cuja formação abarca aspectos, demarcadas, tanto pelas especialidades das crianças, como pelas características das habilidades educativas em geral.

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos a educação (BRASIL, 2006)

As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos; A formação inicial e continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser assegurados a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério. [...] O processo de seleção e admissão de professoras e professores que atuam nas redes pública e privada deve assegurar a formação específica na área e mínima exigida por lei. Para os que atuam na rede pública, a admissão deve ser por meio de concurso. (BRASIL, 2006)

Os elementos e processos próprios da formação de professora têm sido tema de estudos numerosos, intensificados desde os anos de 1980, em meio as intensas discussões sobre os métodos e efeitos da prática educativa escolar, reconhecendo-se que, tais métodos e efeitos são determinados por uma diversidade de elementos – históricos, coletivos, financeiros, políticos, culturais, ideológicos e didáticos.

É na concentração desses elementos que a perspectiva pedagógica conquista e realça o papel da professora, bem como sua formação passa a se tornar fundamental na concepção do evento educativo. Nesse sentido, Estrela e Freire (2009) reconhecem que:

A formação de professores continua a ser, justificadamente, uma área importante de investigação educacional. É indubitável que muito se tem publicado neste domínio e que vamos conhecendo um pouco melhor o modo como os professores constroem seu conhecimento profissional. (ESTRELA, FREIRE, 2009, p.3)

Segundo as autoras, a formação de professoras continua a ser uma área importante de investigação educacional, ainda que, muito já se tenha publicado nesse campo, mas ainda há muito a ser explorado, especialmente quando se trata de entender como as professoras constroem seu conhecimento profissional ao longo de suas carreiras.

Compreender esse processo de construção do conhecimento profissional das professoras é fundamental para aprimorar a formação inicial e continuada desses profissionais. Afinal, para serem capazes de ensinar de forma eficaz, as professoras precisam não apenas de conhecimento teórico, mas também de habilidades práticas e de reflexão sobre sua própria prática pedagógica.

Além disso, a formação de professoras também é crucial para garantir que as crianças recebam uma educação de qualidade e possam desenvolver todo o seu potencial. Isso porque eles são os principais responsáveis por mediar o processo de ensino e aprendizagem, o que impacta diretamente no desenvolvimento infantil.

Portanto, é fundamental que a formação de professoras seja reconhecida como uma área de investigação e aprimoramento constante, para que se possa garantir que as professoras estejam preparadas para enfrentar os desafios do século XXI e oferecer uma educação de qualidade.

A prática pedagógica cotidiana é o momento em que a professora aplica esses conhecimentos na sala de aula, trabalhando com as crianças para transmitir o conteúdo de maneira clara e acessível, estimulando-as e incentivando o seu desenvolvimento cognitivo e social. Uma prática pedagógica eficaz requer um planejamento cuidadoso e uma preparação adequada, que envolve a escolha dos métodos e recursos pedagógicos mais adequados, a identificação das necessidades e interesses das crianças, a definição de objetivos de aprendizagem claros e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

A formação contínua é essencial para a professora se manter atualizado em relação aos avanços tecnológicos e educacionais, bem como em

relação às novas tendências e demandas do mercado de trabalho.

De acordo com Kishimoto (2001), a formação da professora é crucial para que ela possa desempenhar com sucesso a sua função de mediadora entre o conhecimento e as crianças, pois é por meio da formação que ela adquire os conhecimentos teóricos e práticos necessários para desenvolver estratégias pedagógicas eficazes e adaptadas às necessidades infantis.

Segundo Kishimoto (2001), a prática pedagógica cotidiana também é importante para que a professora possa se manter atualizada e em constante aprendizado. É através da reflexão sobre a própria prática que a professora pode identificar os pontos fortes e fracos de sua ação pedagógica e buscar alternativas para aprimorar seu trabalho.

A relação entre formação e atuação da professora é fundamental para garantir uma prática pedagógica eficiente e de qualidade. A formação adequada é um dos principais fatores que contribuem para o sucesso da aprendizagem das crianças. É importante que a professora tenha uma formação sólida e atualizada, que contemple tanto os aspectos teóricos como práticos da educação. Esta deve estar preparada para atuar em diferentes contextos e situações, utilizando métodos e estratégias pedagógicas que favoreçam o aprendizado.

A formação continuada deve ser vista como um processo constante de atualização e aprimoramento das habilidades e competências da professora, a fim de garantir uma atuação cada vez mais eficiente e de qualidade.

A atuação da professora, por sua vez, deve estar sempre pautada em sua formação e na busca constante pelo aprimoramento da prática pedagógica. A professora deve estar atenta às necessidades e características de suas crianças, buscando estratégias e metodologias que favoreçam o seu aprendizado. A atuação deste deve ser pautada pelos princípios da ética, da responsabilidade e do comprometimento com a formação do sujeito.

Mello (2014) destaca a importância da prática pedagógica no espaço externo para a Educação Infantil. Segundo a autora, as crianças possuem uma curiosidade natural em relação ao mundo que as cerca, e a exploração do espaço externo pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos pequenos.

A autora sugere que a prática pedagógica no espaço externo deve ser planejada de forma a proporcionar às crianças experiências sensoriais e vivências significativas. Isso significa que a professora deve observar os interesses e necessidades das crianças e adaptar as atividades para atender às suas demandas.

Além disso, a autora destaca que a prática pedagógica no espaço externo pode ser uma oportunidade para a realização de atividades interdisciplinares e integradoras, que envolvam diferentes áreas do conhecimento, como ciências, matemática, arte e literatura.

Para Mello (2008), a prática pedagógica no espaço externo não deve ser vista apenas como uma atividade recreativa, mas sim como uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. É importante que as professoras saibam explorar as possibilidades oferecidas pelo ambiente externo e planejem atividades que estimulem a curiosidade, a criatividade e a participação ativa das crianças.

Em suma, a prática pedagógica no espaço externo pode ser uma ferramenta valiosa para a Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. Como sugere a autora, é importante que as professoras planejem atividades significativas e adaptadas às necessidades das crianças, explorando as possibilidades oferecidas pelo ambiente externo.

A formação continuada da professora é um aspecto crucial para o aprimoramento da qualidade do ensino. Isso se deve ao fato de que o mundo está em constante transformação, e novas metodologias, técnicas e recursos surgem frequentemente. Nesse sentido, é fundamental que a professora esteja sempre atualizada e capacitada para lidar com essas mudanças e oferecer às crianças um ensino de qualidade. Tal formação pode se dar de diversas formas, como por meio de cursos, palestras, workshops, leituras, grupos de estudo e trocas de experiências com outros profissionais.

É importante ressaltar que essa formação não deve ser vista como um gasto ou um fardo, mas sim como um investimento para a própria professora, para a escola em que trabalha e, principalmente, para as crianças. Portanto, a formação continuada da professora é uma questão central para o sucesso da educação. Uma professora bem formada, atualizada e engajada é capaz de inspirar suas crianças e contribuir significativamente para o desenvolvimento pleno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa levantou reflexões necessárias sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil e a importância de se considerar as particularidades das crianças nessa faixa etária. Isso porque a função principal dessas instituições é a promoção do seu desenvolvimento integral a partir do binômio entre cuidados e educação. Daí a necessidade de se respeitar o direito das crianças a vivenciarem às suas infâncias por meio das brincadeiras, além de levar em conta seu desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional.

É fundamental entender que existem diferentes infâncias, e que cada criança tem suas particularidades, necessidades e potencialidades. Por isso, é importante que a educação infantil esteja centrada na valorização das singularidades e na garantia dos direitos das crianças, incluindo o direito de brincar e de aprender.

A brincadeira é uma atividade natural das crianças e uma forma importante de expressão, comunicação, criação e aprendizagem. Por meio da brincadeira, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais, além de ampliarem seu repertório cultural e de criarem significados para o mundo que as cerca. Por isso, é essencial que as crianças tenham acesso a um ambiente acolhedor e estimulante, que permita a livre expressão de suas brincadeiras e que valorize essa forma de aprendizagem.

A educação infantil está centrada no desenvolvimento integral das crianças, que não se resume apenas à aquisição de conhecimentos escolares, mas que abrange também o desenvolvimento emocional, social, físico e cultural. A escola deve ser um espaço que valorize a diversidade, que respeite as diferenças e que contribua para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática.

A organização da rotina é um aspecto crucial do trabalho pedagógico, e tanto o tempo quanto o espaço são elementos importantes para garantir um ambiente acolhedor e estimulante para as crianças. A rotina deve ser planejada de forma a contemplar atividades variadas, como momentos de brincadeira, atividades educativas, descanso, alimentação, higiene e outras, considerando sempre o ritmo e as necessidades individuais de cada criança.

O brincar no espaço externo da instituição é um direito fundamental das crianças e deve ser valorizado e promovido no trabalho pedagógico da Educação Infantil. As brincadeiras ao ar livre, em contato com a natureza, oferecem inúmeros benefícios para o desenvolvimento das crianças, como o estímulo da criatividade, da imaginação e da autonomia, além do desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Além disso, o contato com a natureza promove a exploração do ambiente, a curiosidade e o crescimento saudável das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento pleno. As brincadeiras ao ar livre oferecem benefícios físicos, como o estímulo à prática de atividades físicas, melhorando a saúde e o bem-estar das crianças.

Portanto, cabe às professoras garantir que o brincar no espaço externo da instituição seja valorizado e promovido como uma prática essencial no trabalho pedagógico, permitindo que as crianças experimentem novas sensações e vivenciem a natureza, promovendo seu desenvolvimento integral.

As práticas desenvolvidas com as crianças são fundamentais para o sucesso do processo de aprendizagem. As crianças nessa faixa etária têm uma curiosidade natural pelo mundo que as cerca e estão constantemente explorando e experimentando coisas novas. Por isso, as práticas educativas que envolvem atividades lúdicas, interativas e desafiadoras, são muito eficazes para estimular o interesse, a curiosidade e a motivação das crianças.

Além disso, as práticas educativas que são desenvolvidas de forma significativa e contextualizada, ou seja, que se relacionam com o universo das crianças e que possuem um propósito claro, também são muito eficazes para o sucesso do processo de aprendizagem. Dessa forma, as crianças conseguem compreender a importância do que estão aprendendo e aplicar esse conhecimento em situações cotidianas.

Outro ponto importante é a valorização do desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da resolução de problemas, pois essas habilidades são fundamentais para a formação de indivíduos críticos, autônomos e capazes de enfrentar os desafios da vida.

A formação continuada da professora é um elemento fundamental para garantir a qualidade do ensino oferecido às crianças em todos os níveis de ensino. Vivemos em um mundo em constante evolução, onde as mudanças ocorrem em diversas áreas e afetam diretamente a educação.

Nesse contexto, é essencial que a professora esteja sempre atualizada e capacitada para lidar com essas mudanças e oferecer às crianças uma formação de qualidade, que contemple as necessidades e desafios da sociedade atual.

A formação continuada deve ser entendida como um processo constante e coletivo, que envolve não apenas a professora, mas toda a comunidade escolar. É fundamental que haja um investimento por parte das instituições educacionais na formação de seus profissionais, com a oferta de cursos, workshops, palestras e outras atividades que contribuam para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Além disso, as professoras devem ser estimuladas a compartilhar suas experiências e a se engajar em grupos de estudos e projetos colaborativos, que possam potencializar ainda mais os resultados da formação. A troca de ideias e a colaboração entre profissionais são elementos importantes para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e eficazes.

Dessa forma, a formação continuada se torna uma ferramenta importante para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. F. **Pedagogia histórico-crítica e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2013.

ANDRADE, V. P. Infância, direitos e cidadania. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Crianças e Adolescentes em Condição de Vulnerabilidade**, (1), 1-13, 2007.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ARIÈS, P. O conceito de infância. In: _____. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2015. p. 27-43.

BARBOSA, M. L. S. A organização da rotina na Educação Infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 110, p. 91-109, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000200006. Acesso em: 19 fev. 2023.

BARBOSA, M. L. C. **Cuidar e educar**: questões sobre a rotina na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, 110, 153-171, 2000.

BARBOSA, M. C. S. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. São Paulo: Cortez, 2006.

BARBOSA, L. M. **Rotina e educação infantil**: análise de práticas pedagógicas em creches. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

BARBOSA, M. C. S. Por que as políticas públicas para a educação infantil têm falhado tanto? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 356-373, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000200356&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 fev. 2023.

BILÓRIA, R.; METZNER, K. **A organização da rotina na Educação Infantil**. In: GATTI, Bernadete A. (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2013. p. 103-114.

BILÓRIA, M. A.; METZNER, A. C. **Rotina e atividades na educação infantil**: a organização do trabalho pedagógico na escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 571-590, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000200013. Acesso em: 21 jan. 2023.

BOM TEMPO. O jogo, o brinquedo e as brincadeiras. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (Orgs.). **Brinquedos e brincadeiras na educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2013. p. 69.

BURG, C. M. A rotina na educação infantil: uma reflexão sobre as implicações na prática pedagógica. **Revista Thema, Pelotas**, v. 9, n. 2, p. 311-326, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RTEMA/article/view/2715>. Acesso em: 21 jan. 2023.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.
- 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. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, M. M. **A organização da rotina na educação infantil: um diálogo necessário**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 203-222.
- CARVALHO, M. C. M. **Criança e infância: o tempo na creche**. Cadernos de Educação, 2015.
- CARVALHO, M. **Educação Infantil em creches e pré-escolas: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2015.
- CARVALHO, M. F. Tempo, tempo, tempo, tempo... In: **Educação infantil em tempo integral: para além do espaço escolar**. Editora Cortez, São Paulo, p.10-22, 2015.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- CORRÊA, R. P. Interação entre a família e a escola. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 86, p. 1-9, 2008.
- CORRÊA, D. G. A afetividade na sala de aula: a importância da dimensão afetiva no processo educativo. **Revista Intertemas**, 13(2), 42-53, 2018.
- COUTO, E. E. do. Crianças, infâncias e culturas digitais: brincadeiras em rede e conexões além dos muros escolares. **Cadernos CEDES**, v. 33, n. 90, p. 903-917, 2013.
- DE MATOS, G. M. **Tempo pedagógico e rotina na Educação Infantil**. 2017. 69 f. Monografia (Especialização em Educação Infantil) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150019>. Acesso em: 21 jan. 2023.

- DE MATOS, E. L. Planejamento e organização da rotina na Educação Infantil: Contribuições para a prática docente. In: VII Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal de Sergipe, 2017, São Cristóvão. **Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal de Sergipe**, 2017, p. 1-10.
- DE PAULA, M. S. **O lugar da infância quilombola nas políticas de educação do campo**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- DE REZENDE P., M. R.; MARTINS, R. M. A. O papel da Educação Infantil frente às mudanças sociais e educacionais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 1, n. 3, p. 96-109, 2016.
- DIAS, T. M. **A importância do lúdico na educação infantil**. Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- ESTRELA, M. T.; FREIRE, I. **Formação de professores: que saberes? Que práticas?** Porto: Porto Editora, 2009.
- FERNANDES J., J. G.; ALMEIDA, M. E. B.; ALMEIDA, L. R. BNCC na prática pedagógica: desafios e perspectivas. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BD3P3Y>. Acesso em: 21 out. 2022.
- FERANDES J., J. S.; ALMEIDA, C. C.; ALMEIDA, L. C. O papel do projeto político-pedagógico na Educação Infantil: uma reflexão a partir da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Caminhos**, v. 13, n. 2, p. 6-18, 2021.
- FERREIRA, A. M. A. O papel da Educação Infantil: o conceito de infância como fator determinante na prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação**, 17(51), 133-149, 2012.
- FERREIRA, L. M. S.; MISSE, M. L.; BONADIO, M. C. A importância do lúdico na educação infantil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2004, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: USP, 2004.
- FORTUNA, T. A. **Brincar é aprender: o papel do lúdico no desenvolvimento infantil**. 2000. 12 f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA.
- FRANCHI, M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012
- GONSALVES, R. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- HENRIQUE, V. A importância do brincar na formação da criança. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 1, n. 4, p. 75-89, 2013.
- KISHIMOTO, T. M. **Brincar e suas teorias**. Pátio Educação Infantil, 39, 18-21, 2015.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2012.
- KISHIMOTO, T. M. **O brinquedo e a educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

- KISHIMOTO, T. M. Formação de professores para a educação infantil: atualidade e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 15-30, jan./jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 out. 2023.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. Pioneira, 1998.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- LEAL, E. O lúdico na educação: uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento pessoal e social. **Revista da Educação, Cultura e Sociedade**, v. 32, n. 1, p. 12-19, 2011.
- LEITE, M. C. S. et al. A Educação Infantil como espaço de promoção do desenvolvimento integral da criança. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 25, n. 3, p. 2038-2052, 2021.
- LOPES, E. M. T. História e identidade profissional docente. **Cadernos de Pesquisa**, 34(121), 5-23, 2004.
- LOPES, A. C. A. Formação de professores: a relevância da especificidade do profissional docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 1, p. 17-33, jan./mar. 2014.
- MARCHAND, M. (2015). Família e escola: parceiras na educação. **Revista Psicologia em Foco**, 10(2), 68-81.
- MARQUES, L. de F. F.; SPERB, T. M. A importância da Educação Infantil no desenvolvimento infantil. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 7, n. 2, p. 123-136, 2013.
- MATHIAS, A. L. B. et al. Educação infantil no Brasil: histórico, concepções e perspectivas. **Revista Científica da FASETE**, n. 7, p. 1-18, 2009.
- MELLO, S. A. de. A importância da prática pedagógica no espaço externo para a Educação Infantil. In VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU). **Anais do VI CONEDU - Congresso Nacional de Educação** (p. 563-571), 2014.
- MELLO, S. A. **Brincar faz de conta: uma experiência de aprendizagem e desenvolvimento infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MENEZES, P. L. P.; COUTO, M. C. **Crianças e Tecnologias: Uma (Re)Construção dos Espaços e Tempos de Brincar**. In: SILVA, I. A. (Org.). **Crianças, Infâncias e Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 65-81.
- MORAES, J.; COELHO, M. A relação entre educar, cuidar e brincar na prática pedagógica das professoras da Educação Infantil. **Revista de Educação Pública**, v. 10, n. 2, p. 23-36, 2021.
- MORAES, J.; COELHO, M. A importância da primeira infância para o desenvolvimento humano: reflexões sobre a prática pedagógica na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação Infantil**, v. 6, n. 1, p. 78-93, 2021.

- MORAES, L. P.; COELHO, L. M. As exigências propícias e contextualizadas para a atuação da professora na Educação Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar**, v. 2, n. 2, p. 101-113, 2021.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORGAN, A. et al. A Educação Infantil no Brasil: da creche à pré-escola. **Revista Interdisciplinar**, v. 7, n. 1, p. 38-53, 2014.
- NICOLAU, R. O. **Brincar é aprender**. São Paulo: Cortez, 1988.
- NOVAES, M. R. C. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. Ed. Cortez, 2012.
- OLIVEIRA, F. M. S.; TREVISIO, P. L. A importância da educação infantil para o desenvolvimento integral dos educandos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 03, n. 02, p. 98-110, 2018.
- OLIVEIRA, L. A. de. **A Educação Infantil e a formação do educador: perspectivas e desafios**. In: FERREIRA, R. M. et al. (orgs.). Educação infantil: olhares em múltiplos espaços. Curitiba: CRV, 2012. p. 15-30.
- OLIVEIRA, R. C. **Rotina na educação infantil: uma análise da organização do tempo e do currículo em creches**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2012.
- OLIVEIRA, Z. M. R. Brinquedoteca hospitalar: a criança, o brinquedo e a equipe de saúde. **Revista Brasileira de Cancerologia**, 56(4), 547-553, 2010.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. Cortez Editora, 2005.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- OSTETTO, L. E. A. **Planejamento pedagógico: um olhar crítico**. In: CASTRO, A. D. (org.). Didática: reflexões sobre a prática pedagógica. Campinas: Papyrus, 2000. p. 177-189.
- PEREIRA, A. M. R. A função da Educação Infantil no desenvolvimento da criança. **Revista Educação em Foco**, v. 9, n. 2, p. 45-56, 2006.
- PEROZA, L. R., & MARTINS, S. H. S. A importância da compreensão da criança e da infância na prática pedagógica da Educação Infantil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, 3(3), 10-20, 2016.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1993.
- PIORSKI, M. **A criança e as coisas: uma perspectiva materialista**. São Paulo: Cortez, 2016.
- PRADO, P. D. **Tempo na infância: olhares sobre a criança e suas relações sociais**. Psicologia USP, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 779-800, out./dez. 2012.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642012000400008. Acesso em: 05 set. 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Centro Municipal de Educação Infantil**. Londrina, 2020.

RAUPP, A. B. B. & SILVA, S. M. da. Formação de Professoras na Educação Infantil: um Estudo de Caso em uma Creche Municipal de Porto Alegre. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 56, p. 44-57, dez. 2014. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/56/art04_56.pdf. Acesso em: 08 fev. 2023.

RODRIGUES, M. A importância da Educação Infantil no desenvolvimento integral da criança. **Revista Brasileira de Educação Infantil**, v. 5, n. 2, p. 45-56, 2019.

ROCHA, A. P. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil: habilidades e objetivos. **Revista de Educação e Cultura Contemporânea**, v. 8, n. 2, p. 45-56, 2010.

ROCHA, M. C. O papel das brincadeiras no desenvolvimento infantil. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, v. 12, n. 2, p. 67-79, 2010.

SANTOS, A. C. O. Desenvolvimento Infantil: A relação entre a criança, o meio ambiente e a cultura. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 02, Vol. 07, pp. 26-38, 2017.

SANTOS, A. P. P. dos; SANTOS, F. dos; COSTA, J. T. da. Formação de professores para a Educação Infantil: desafios e perspectivas. **Revista Eixo**, v. 10, n. 1, p. 306-322, 2021.

SANTOS, L. A. **Educação Infantil**. In:_____. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV; FIOCRUZ, 2011. p. 127-128.

SANTOS, L. S. A importância do brinquedo no desenvolvimento da imaginação na infância. In: **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2017. p. 34.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, E. B. **O lúdico e a sua importância na aprendizagem**. Faculdade Santa Maria, Fortaleza, 2011.

SILVA, M. A. B. et al. Brincar: uma prática fundamental na educação infantil. In: III Encontro Nacional de Prática de Ensino em Matemática - III ENPEMAT, 2017. **Anais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 441-448.

SILVA, M. C. **Lúdico e Educação**: uma reflexão sobre o brincar na escola. Editora Appris, 2011.

SILVA, M. O. da. **Educação infantil no Brasil**: a política em foco. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, M. R. A importância da rotina na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 6, n. 6, p. 128-140, 2011.

SILVA, R. N. da. A importância da rotina na educação infantil. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 2011, Rio de Janeiro. **Anais** eletrônicos [...]. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2011. p. 1-12.

SOUZA, A. M.; SILVA, R. M. O Brincar como espaço de aprendizagem: uma reflexão sobre a educação infantil. **Revista Espaços da Escola**, v. 43, p. 203-211, 2012.

SOUZA, M. L.; WEISS, S. A rotina na educação infantil: um olhar sobre o cotidiano das crianças. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**, v. 21, n. 1, p. 44-55, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/remea/article/view/587/555>. Acesso em: 21 mar. 2023.

SOUZA, S. S. S.; WEISS, V. R. **O planejamento de atividades na educação infantil e a rotina escolar**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 133-148, jan./abr. 2008.

TEIXEIRA, E. M. e ALVES, E. P. M. Brincadeiras de Criança na Zona Rural do Sudoeste da Bahia. In: **Anais** do XVII Congresso Brasileiro de Sociologia. 2008. P. 377-392.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2000.

TIRIBA, L. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TIRIBA, L. **Cuidar e Educar na Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

TIRIBA, L. **Desemparedar na Educação Infantil, superando a dicotomia entre atividades de sala e de pátio**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2010.

TIRIBA, L. **Educação Infantil: a natureza e a criança pequena**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

TIRIBA, L. **Brincar ao ar livre na educação infantil**. São Paulo: Editora Sesi-SP, 2018.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALZA, M. Á. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.