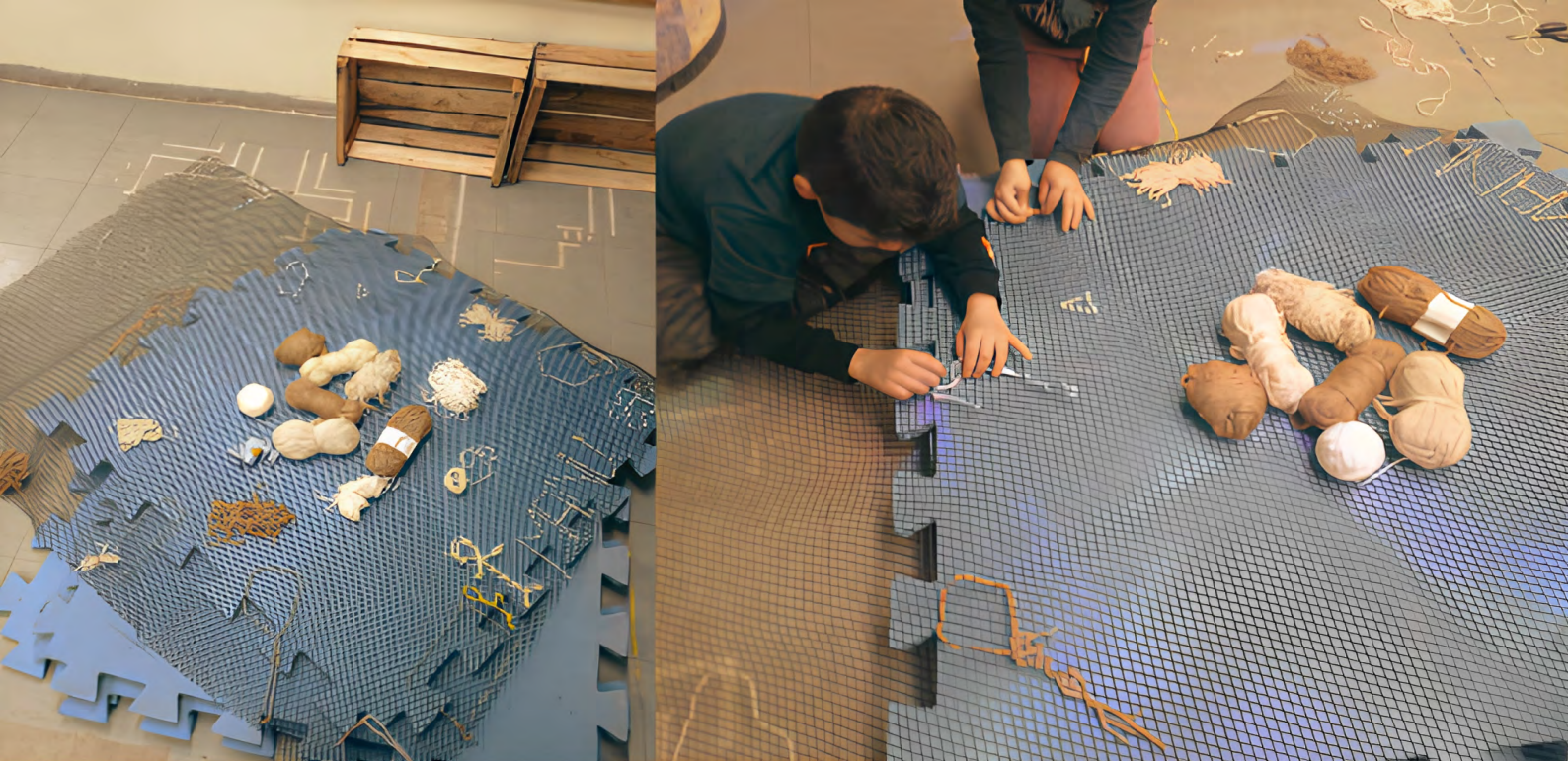




EDUCAÇÃO INFANTIL:

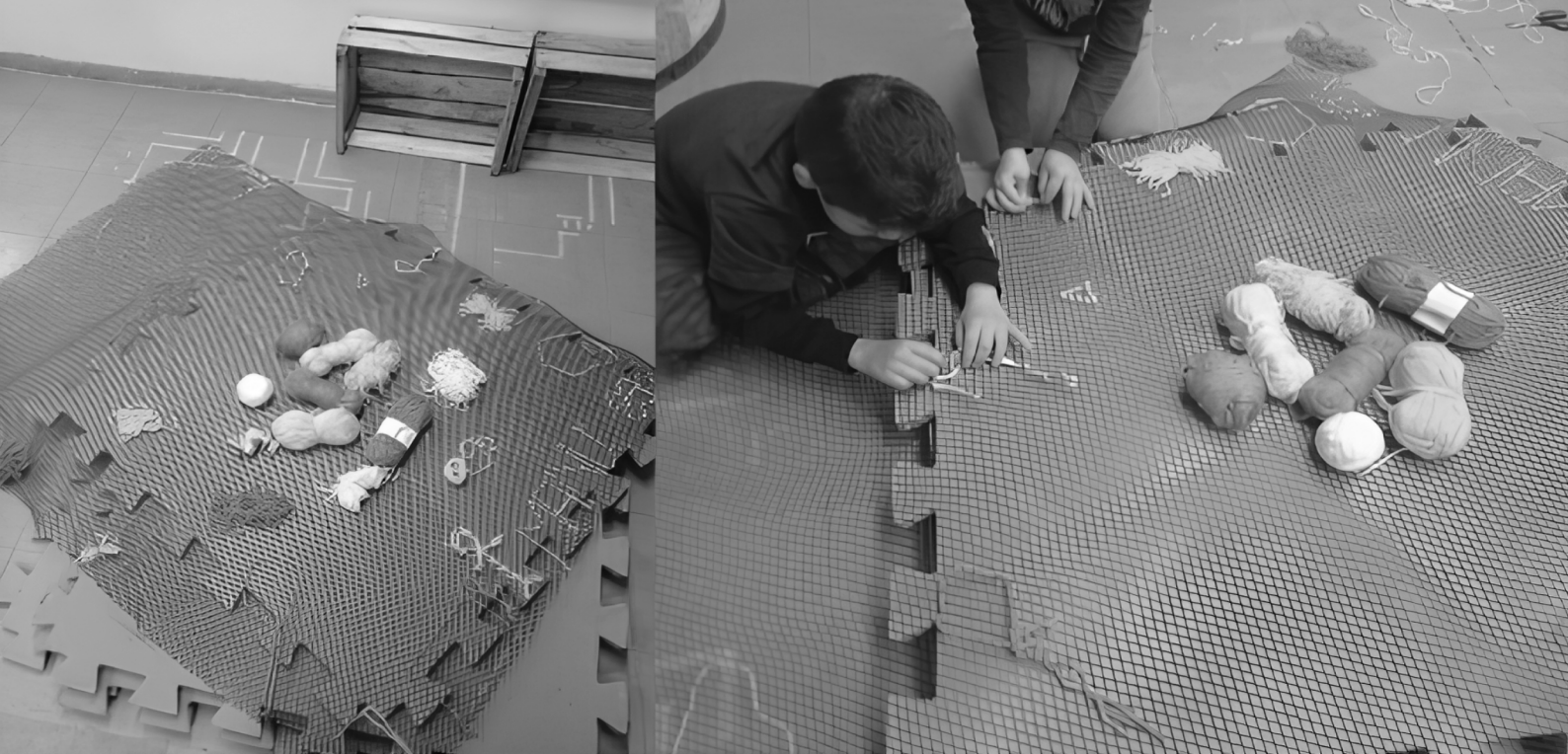
Fiandar vivências

que mobilizam infâncias, crianças, experiências e existências

Denise Ferreira da Rosa
Marília Rodrigues Lopes Heman
Pablo Henry Silveira Wouters
Org.

ARCO
EDITORES ● ● ●





EDUCAÇÃO INFANTIL:

Fiandar vivências

que mobilizam infâncias, crianças, experiências e existências

Denise Ferreira da Rosa
Marília Rodrigues Lopes Heman
Pablo Henry Silveira Wouters
Org.

ARCO
EDITORES ● ● ●



Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Bibliotecária: Eliane de Freitas Leite

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação infantil [livro eletrônico] : fiandar
vivências que mobilizam infâncias, crianças,
experiências e existências / organização Denise
Ferreira da Rosa, Marília Rodrigues Lopes
Heman, Pablo Henry Silveira Wouters. --
-- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-464-0

1. Alfabetização (Educação infantil)
2. Educação especial 3. Educação infantil
4. Professores – Relatos I. Rosa, Denise Ferreira da.
II. Heman, Marília Rodrigues Lopes. III. Wouters,
Pablo Henry Silveira.

25-270984

CDD-372.21

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação infantil : Educação 372.21

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



10.48209/978-65-5417-464-0

Esta obra é de acesso aberto.

*É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria
e respeitando a Licença Creative Commons indicada.*



APRESENTAÇÃO

Esta coletânea de artigos, intitulada “**Educação Infantil: fiandar vivências que mobilizam infâncias, crianças, experiências e existências**”, reúne trabalhos que cunham relatos de vivências acerca da Educação Infantil e os modos de como compreende-se as infâncias, as crianças, as experiências e as existências da/na escola, por meio das práticas participativas que envolvem: o ‘olhar-escuta-envolvimento’ para a educação e o cuidado; a inserção das crianças e suas singularidades/subjetividades nas vivências/experiências sociais; as situações de aprendizagem/desenvolvimento mediadas pelas brincadeiras e interações; os modos próprios das crianças em aprender e produzir cultura no cotidiano. Sobretudo, da ‘escola da infância’ que se coloca como um ‘lugar possível de/para habitar’ ao assumir a sua ‘postura/autoria’ na pesquisa/luta pela concepção contemporânea de Educação Infantil.

Isso, considerando a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica Brasileira, que é regulamentada e orientada por documentos oficiais¹ e políticas públicas, onde tanto a legislação quanto as pesquisas teórico-científicas que a embasam, a consolidam e instituem por uma concepção que vincula a importância do educar e do cuidar como indissociável do/no processo educativo, e de desenvolvimento das crianças até os 5 anos e 11 meses de idade (BRASIL, 1996). O que, nesse sentido, torna-se indispensável para se poder articular vivências, experiências e conhecimentos por meio das interações e brincadeiras na infância, produzindo com isso, e possibilitando, no ambiente escolar, diferentes contextos em que a criança como sujeito possa se desenvolver e aprender. Buscando, assim, desenvolver aspectos relacionados ao cognitivo e ao social, por meio de propostas pedagógicas que permeiam os direitos de aprendizagem e os campos de experiências (BNCC, 2017), pois, ao tempo que experenciam tais propostas e seus desdobramentos, constroem, significam, aprendem e ampliam vivências e compartilham com seus pares, familiares, amigos/as e, nos demais ambientes dos quais fazem parte.

¹ À exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e do Documento Orientador Curricular de Santa Maria/RS (DOC, 2019).

Portanto, apresentamos os capítulos que compõem essa obra, sendo:

O primeiro capítulo, de Denise Ferreira da Rosa, que *“propõem o Atendimento Educacional Especializado como ateliê de criação e inclusão, onde na Educação Infantil, o AEE desempenha um papel de oferecer suporte às especificidades de cada criança, identificando atrasos no desenvolvimento e facilitando seu pleno desenvolvimento cognitivo, emocional e social”*.

O segundo capítulo, de Tatiane de Oliveira Damitz, que *“socializa memórias discursivas de uma trajetória profissional que implicam em experiências que envolvem entre inúmeros aspectos, alfabetização, letramento e espaço de aprendizagem e acolhimento, pós Educação Infantil, e perpassa a questão da qualidade de aprendizagem de alunos e alunas em vulnerabilidade, na escola, e em condições que caracterizam dificuldades relativas ao processo de alfabetização e letramento”*.

O terceiro capítulo, de Jaqueline de Souza Liberalesso, que *“advém de um trabalho acadêmico que teve como objetivo analisar como se apresenta o ensino da Educação Física [a posteriori à educação infantil], para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Documento Orientador Curricular do município de Santa Maria / RS. Delineando-se como uma pesquisa documental que se utilizou da análise temática para analisar o documento. Observando que o Documento Orientador Curricular detalha o ensino de Educação Física para os Anos Iniciais, alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”*.

O quarto capítulo, de Márcia da Silva Melo, Manoela Batista de Siqueira, Zuleica Elenice Backes, Luzimar Vargas Gomes, Rita de Kássia de Oliveira e Lenice Lopes de Almeida, que *“busca discutir a relevância do conceito de “habitar” a escola, com foco na Educação Infantil, e como essa abordagem pode promover a postura de autoria das crianças em seu percurso educacional. Por meio de uma análise teórica e exemplos de práticas pedagógicas, pretendeu demonstrar que a escola pode ser mais que um ambiente de ensino, tornando-se um espaço em que as infâncias são vivenciadas, respeitadas e mobilizadas para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática”*.

O quinto capítulo, de Vanessa de Oliveira e Marcelo Messias Henriques, que *“explora a importância do brincar, destacando a influência dos espaços de interesse no processo educacional, ressaltando a necessidade de proporcionar ambientes ricos e estimulantes para as crianças, e destacando que o ato de brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma forma essencial de aprendizado na infância. E, enfatiza que brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma forma essencial de aprendizado na infância, analisando como os espaços de interesse — sejam áreas temáticas na sala de aula ou ambientes externos — podem estimular a criatividade e a curiosidade das crianças, e como esses espaços contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico”*.

O sexto capítulo e último, de Denise Ferreira da Rosa e Marília Rodrigues Lopes Heman, que *“enuncia memórias de cenas do vivido e habitado em espaços-tempo de Escolas de Educação Infantil em Santa Maria / RS, retratadas por registros fotográficos, e que dizem das experiências cotidianas-corriqueiras, tanto planejadas quanto improvisadas, e apresenta as interações e as brincadeiras infantis seja por intencionalidades pedagógicas ou por tempo livre, numa relação heurística com e na natureza”*.

Por fim, artigos/capítulos que reverberam potências da/na escola da infância para pensá-la neste contemporâneo.

Maio de 2025.

Denise Ferreira da Rosa,
Marília Rodrigues Lopes Heman,
Pablo Henry Silveira Wouters.
(Organizadores)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

AEE ou ATELIÊ? Possibilidades Inventivas na Interface entre Educação Infantil e Educação Especial.....9

Denise Ferreira da Rosa

doi: 10.48209/978-65-5417-464-1

CAPÍTULO 2

O que vem depois da Educação Infantil? Memórias discursivas de uma trajetória profissional: alfabetização, letramento e espaço de aprendizagem e acolhimento.....20

Tatiane de Oliveira Damitz

doi: 10.48209/978-65-5417-464-2

CAPÍTULO 3

Educação Física [A Posteriori à Educação Infantil] nos Anos Iniciais: Uma Análise do Documento Orientador Curricular de Santa Maria / RS.....29

Jaqueline de Souza Liberalesso

doi: 10.48209/978-65-5417-464-3

CAPÍTULO 4

Habitar a Escola: Protagonismo Infantil e Escuta Ativa na Educação Infantil.....37

Márcia da Silva Melo; Manoela Batista de Siqueira; Zuleica Elenice Backes; Luzimar Vargas Gomes; Rita de Kássia de Oliveira; Lenice Lopes de Almeida

doi: 10.48209/978-65-5417-464-4

CAPÍTULO 5

O Brincar na Educação Infantil: Os Espaços de Interesse e o Desenvolvimento Integral das Crianças.....48

Vanessa de Oliveira; Marcelo Messias Henriques

doi: 10.48209/978-65-5417-464-5

CAPÍTULO 6

Memórias de Escolas da e para as Infâncias: Experiências na e com a Natureza.....64

Marília Rodrigues Lopes Heman; Denise Ferreira da Rosa

doi: 10.48209/978-65-5417-464-6

Sobre os Organizadores.....79

Sobre as Autoras e os Autores.....80

CAPÍTULO 1

AEE OU ATELIÊ? POSSIBILIDADES INVENTIVAS NA INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Denise Ferreira da Rosa
Doi: 10.48209/978-65-5417-464-1

O AEE COMO ATELIÊ DE CRIAÇÃO E INCLUSÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente como uma das possibilidades de garantir que crianças público-alvo da Educação Especial tenham acesso aos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2015). É realizado na Sala de Recursos Multifuncional, mas não se limita a esse espaço.

Na Educação Infantil, o AEE desempenha um papel de oferecer suporte às especificidades de cada criança, identificando atrasos no desenvolvimento e facilitando seu pleno desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

No contexto da Educação Infantil, o Ateliê é compreendido como “um lugar onde assumimos o que queremos fazer e construímos investigações” (Barbieri, 2021, p.35). O Ateliê não se restringe a um espaço físico, como também não se restringe a arte ou obras de arte. Como um espaço flexível e dinâmico, o Ateliê oferece múltiplas possibilidades para que as crianças explorem suas ideias, desafiando a imaginação e desenvolvem suas habilidades de forma lúdica e significativa.

Este capítulo propõe uma reflexão sobre o AEE como um espaço de experimentação e criação, e assim podendo ser organizado como um Ateliê de possibilidades inventivas e exploratórias. Ao aliar as práticas pedagógicas do AEE com as práticas artísticas e criativas, de exploração e criação estimula-se a

expressão individual, a autonomia e o potencial criativo das crianças, ampliando suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral. Ao longo do capítulo, serão apresentadas experiências do AEE que ilustram propostas de criação, organização de contextos e atividades.

PROPOSTAS INVENTIVAS NO AEE

No contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a diversidade de atividades artísticas e inventivas promove o desenvolvimento integral das crianças. Essas atividades, cuidadosamente planejadas e adaptadas para atender às necessidades individuais, oferecem oportunidades para que as crianças expressem suas ideias, emoções e percepções de maneira criativa e inclusiva.

A interação durante o brincar, como destacado por Brasil (2018, p. 37), caracteriza-se como um aspecto central no cotidiano da infância, oferecendo inúmeras oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral. No contexto das propostas de atividades no AEE, essa interação lúdica é fundamental, pois permite que as crianças, por meio de brincadeiras como pintura, modelagem, colagem e exploração de materiais naturais, desenvolvam não apenas suas habilidades motoras e cognitivas, mas também suas competências sociais e emocionais. O brincar coletivo, ao envolver atividades artísticas e inventivas, cria um ambiente de trocas, onde as crianças podem compartilhar experiências, construir juntos e aprender umas com as outras.

As atividades propostas no AEE, inspiradas no ateliê de criação, tornam-se um espaço de interação, ampliando as possibilidades de desenvolvimento integral. A seguir, são apresentadas algumas atividades que podem ser realizadas no AEE, e como elas foram organizadas e oferecidas para as crianças.

A pintura é uma das atividades artísticas mais acessíveis e versáteis ao pensarmos no contexto de escolas e do AEE. Com o uso de diferentes tipos de tintas, pincéis, esponjas e até mesmo as mãos, as crianças podem explorar cores, formas e texturas. A pintura permite que elas expressem suas emoções de forma visual e direta, desenvolvendo sua coordenação motora fina e estimulando a criatividade. No AEE, é possível adaptar a atividade utilizando materiais que respeitem as necessidades sensoriais das crianças, como tintas com

diferentes consistências, aromas ou superfícies variadas para suporte (mesas, cavaletes, parede, chão) e para fazer o registro (papel liso, áspero, ondulado, crepom; paredes; chão; mesas; folhas de plantas).

Figura 1 – Mosaico com proposta com materiais riscantes



Fonte: Acervo pessoal da autora

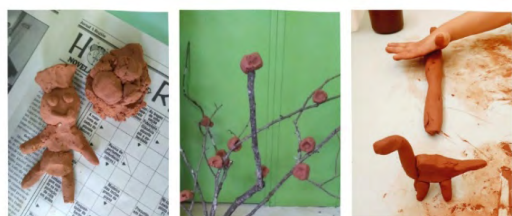
Figura 2 – Mosaico com proposta de produção de autorretratos



Fonte: Acervo pessoal da autora

A modelagem, seja com argila, massinha de modelar ou outros materiais maleáveis, oferece uma experiência tátil diversa e envolvente. Por meio da manipulação desses materiais, as crianças desenvolvem habilidades motoras, percepções espaciais e a capacidade de transformar ideias abstratas em formas concretas. No AEE, a modelagem pode ser utilizada para trabalhar conceitos matemáticos, como formas geométricas, ou para criar representações de objetos e seres do cotidiano, facilitando a compreensão e o aprendizado. Além disso, a modelagem promove a paciência e a concentração, pois requer que as crianças dediquem tempo e atenção, cuidado na elaboração de suas criações.

Figura 3 – Mosaico com proposta com Argila



ARGILA



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 4 – Mosaico com proposta com Massa de Modelar



Fonte: Acervo pessoal da autora

A colagem é uma atividade que combina diferentes materiais, como papel, tecido, folhas e outros objetos, para criar composições visuais. Essa atividade permite que as crianças explorem a combinação de cores, texturas e formas de maneira criativa. A colagem pode ser uma opção para trabalhar temas específicos, como a natureza, os sentimentos ou as histórias preferidas das crianças. Além de estimular a coordenação motora e a percepção visual, a colagem também incentiva a tomada de decisões, pois as crianças precisam escolher quais materiais usar e como organizá-los em suas composições.

Figura 5 – Mosaico Colagem



Fonte: Acervo pessoal da autora

O desenho de observação é uma atividade que envolve a representação de objetos ou cenas do cotidiano, incentivando as crianças a olhar atentamente e reproduzir o que observam, como percebem. Essa proposta desenvolve a atenção aos detalhes, a percepção visual e a coordenação motora. Além disso, o desenho de observação pode ser adaptado para diferentes níveis de habilidade e interesses, utilizando objetos simples, como frutas, plantas ou brinquedos. Essa atividade permite que as crianças expressem sua leitura do mundo e suas interpretações pessoais.

Figura 6 – Mosaico com proposta Desenho



Fonte: Acervo pessoal da autora

Incorporar os elementos naturais, como galhos, folhas, flores e pedras, em atividades artísticas pode enriquecer a experiência sensorial das crianças. Essas propostas não só conectam os alunos com a natureza, mas também proporcionam uma exploração tátil. As atividades como a criação de colagens com folhas e flores, a construção de esculturas com galhos ou a pintura de pedras estimulam a criatividade e a curiosidade. Trabalhar com elementos naturais também pode promover o desenvolvimento de habilidades motoras, além de incentivar o respeito e o cuidado com o meio ambiente.

Figura 7 – Mosaico Criações com Galhos e Folhas



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 8 – Mosaico Propostas com Flores



Fonte: Acervo pessoal da autora

Organizar propostas que proporcionem momentos de criação em que as crianças podem escolher os materiais e a forma de trabalhar a partir de seu repertório, é uma prática fundamental para estimular a autonomia e a expressão individual. Essas atividades podem incluir uma variedade de materiais — como tintas, argila, colagens, objetos reciclados, tecidos, linhas — e incentivar a experimentação. A criação permite que as crianças explorem suas emoções, pensamentos e experiências de maneira espontânea, promovendo o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima.

Figura 9 – Mosaico Criação



Fonte: Acervo pessoal da autora

Atividades de construção, como a criação de objetos ou estruturas com blocos, sucata, argila ou materiais reciclados, permitem que as crianças experimentem conceitos de equilíbrio, forma e função. As propostas podem ser adaptadas para trabalhar temas como casas, animais ou transportes, incentivando a imaginação e a resolução de problemas. A construção de maquetes ou cenários também pode ser de forma lúdica e envolver atividades de vida diária, conceitos lógico-matemáticos.

Figura 10 – Mosaico Construção



Fonte: Acervo pessoal da autora

A exploração de texturas e materiais é mais uma proposta que oferece uma experiência sensorial envolvente para as crianças e incentiva o desenvolvimento de habilidades táteis e perceptivas, além de promover a criatividade e a experimentação. Alguns materiais que podem ser utilizados para compor as propostas: bandejas; potes; colheres; materiais recicláveis (plástico bolha, papelão, garrafas PET); tecidos (algodão, veludo, seda, lixa, esponja); materiais naturais (folhas secas, galhos, pedras, areia, cascas de árvore); argila, massinha ou outro material maleável; farinhas, entre outros.

Figura 11 – Mosaico Espaços de Exploração



EXPLORAÇÃO

Fonte: Acervo pessoal da autora

Essas atividades artísticas e inventivas não apenas promovem o desenvolvimento das crianças, mas também reforçam o papel do AEE como um espaço de criação e inclusão. Ao integrar práticas criativas no AEE, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem, permitindo que cada criança explore e desenvolva suas potencialidades de maneira significativa e prazerosa.

ALGUMAS REFLEXÕES

As propostas realizadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) indicam que uma abordagem inventiva contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. A pintura, modelagem, colagem, desenho de observação e a exploração de texturas, entre tantas outras revelaram-se estratégias potentes para estimular a expressão individual, a criatividade e a autonomia das crianças. Ao proporcionar um ambiente flexível, elas puderam explorar materiais e compor suas próprias criações, o que, por sua vez, promoveu maior envolvimento e motivação nas atividades pedagógicas.

As crianças que participaram dessas propostas demonstraram avanços na coordenação motora fina, na percepção espacial e no reconhecimento de cores e formas. Além disso, os momentos de criação permitiram que

expressassem suas emoções e formas de perceber o mundo ao seu redor de forma espontânea, promovendo a autoestima e a autoconfiança. A experiência de trabalhar com diferentes texturas e materiais ampliou a sensibilidade tátil das crianças, ajudando-as a integrar estímulos sensoriais em sua vida cotidiana.

Outro aspecto observado foi a possibilidade através dessas atividades de promover a interação, socialização e o trabalho colaborativo. Ao participarem de propostas coletivos, como de organização de espaços para as brincadeiras, confecção de murais e cartazes com desenhos colaborativos, as crianças precisavam compartilhar espaços, ideias, materiais, negociar as. Isso reforça o papel do AEE não apenas como um espaço de suporte pedagógico, mas também como um local de construção de relações interpessoais. Importante considerar aqui, que ainda que a maioria das fotos seja de momentos individuais para preservar a imagem das crianças, muitas propostas foram desenvolvidas em diferentes espaços da escola – sala de referência, corredor, solário – com pequenos grupos, como também com propostas com a turma toda.

As propostas aqui apresentadas possibilitaram a adaptação de atividades para as necessidades específicas de cada criança. Crianças com diferentes tipos de deficiência puderam participar ativamente, com adaptações simples como o uso de materiais táteis ou ferramentas adaptadas. Dessa forma, a propostas permitiram que cada criança desenvolvesse suas potencialidades no seu próprio ritmo e de maneira significativa.

O AEE COMO ESPAÇO DE EXPRESSÃO E APRENDIZAGEM

O AEE, ao ser organizado como um ateliê de possibilidades inventivas, transforma-se em um espaço de expressão e aprendizagem que potencializa o desenvolvimento criativo e emocional das crianças. As atividades artísticas e exploratórias não só estimulam o desenvolvimento motor, cognitivo e sensorial, mas também promovem a inclusão e as relações interpessoais. A autonomia e a expressão individual, incentivadas por essas práticas, ampliam as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento integral.

A implementação de práticas criativas no AEE reforça a importância de oferecer às crianças espaços e contextos que permitam o explorar e criar, respeitando suas necessidades e ritmos individuais. As experiências relatadas aqui indicam que a arte pode ser uma possibilidade de propostas e que gera impactos positivos tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto no bem-estar das crianças.

Esses resultados levam a considerar que o AEE, ao incorporar práticas artísticas, oferece múltiplas possibilidades para que todas as crianças possam se expressar e aprender de maneira significativa.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. Territórios da invenção: ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba, 2021.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A .C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: **Educação infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**.

BRASIL. Decreto Federal n. 7611 de 17 de novembro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI**. Orientações sobre a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasília, 4 de agosto de 2015.

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

CAPÍTULO 2

O QUE VEM DEPOIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL? MEMÓRIAS DISCURSIVAS DE UMA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E ACOLHIMENTO

Tatiane de Oliveira Damitz

Doi: 10.48209/978-65-5417-464-2

Resumo: A presente escrita socializa memórias discursivas de uma trajetória profissional que implicam em experiências que envolvem entre inúmeros aspectos, alfabetização, letramento e espaço de aprendizagem e acolhimento, pós Educação Infantil, e perpassa a questão da qualidade de aprendizagem de alunos e alunas em vulnerabilidade, na escola, e em condições que caracterizam dificuldades relativas ao processo de alfabetização e letramento. Tais memórias discursivas dizem respeito a atuação de carreira profissional de uma Professora de Ensino Fundamental I (Anos Iniciais). Uma trajetória na área da Educação em consonância com grupos sociais vulneráveis tendo como objeto questões de processos de atenção a educação envolvendo alfabetização, letramento, aprendizagem e acolhimento.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Aprendizagem; Acolhimento.

A presente escrita socializa memórias discursivas de uma trajetória profissional que implicam em experiências que envolvem entre inúmeros aspectos, alfabetização, letramento e espaço de aprendizagem e acolhimento, e perpassa a questão da qualidade de aprendizagem de alunos e alunas em vulnerabilidade, na escola, e em condições que caracterizam dificuldades relativas ao processo de alfabetização e letramento. Tais memórias discursivas dizem respeito a atuação de carreira profissional de uma Professora de Ensino Fundamental I (Anos Iniciais). Uma trajetória na área da Educação em consonância com grupos sociais vulneráveis tendo como objeto questões de processos de atenção a educação envolvendo alfabetização, letramento, aprendizagem e acolhimento.

Os desdobramentos da escrita, por sua vez, apresentam as formas criativas, prazerosas e dinâmicas de atendimento às dificuldades de aprendizagem, ampliando a competência e as habilidades de escrita, leitura e resolução de problemas, em sala de aula, tendo como objeto questões de processos de atenção à educação, o respeito à identidade individual e à inclusão; defesa e garantia de direitos (aprender a aprender); metodologias de intervenção e etc.

Assim, apresentam as memórias das muitas vivências durante a trajetória profissional, dentre elas, a da certeza de que como educadora tive um papel fundamental na busca do entendimento e na efetivação da construção da escola para todos/as. Pois, a função social da escola deve ser atendida, sendo que os/as educadores/as e os/as futuros/as educadores/as devem adquirir competências e habilidades que os/as levem a refletir sobre as práticas de ensino existentes nos contextos escolares. Se fazendo urgente estratégias de uma ação colaborativa, a fim de efetivar a busca de uma abordagem educacional dinâmica, criativa, responsável, e ainda implicada com o atendimento inclusivo, visando que todas as crianças tenham oportunidades de aprendizagem e de participação na vida escolar.

O combate a exclusão educacional e social deve atender um olhar para a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem existentes nas escolas e de forma muito peculiar no modo de aprender de cada criança, através dos espaços de interação e integração com a rede, durante as intervenções de ordem prática.

Ao longo de minha trajetória, foi possível perceber um número significativo de crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, onde através dos ideários teóricos, passei a entender que a dificuldade de aprendizagem pode ser específica, como ocorre quando a criança apresenta dificuldade em ler e interpretar, ou quando, por exemplo, ela apresenta um aprendizado mais lento que o normal em uma série de tarefas.

Desta forma, trabalhei sempre no sentido de melhorar a qualidade de aprendizagem dos/as alunos que encontravam-se em vulnerabilidade, na escola, por conta das suas dificuldades de aprendizagem relativas ao processo de letramento e alfabetização, e também, das dificuldades na construção da aprendizagem matemática.

Minha convicção como educadora foi sempre sobre os aspectos que envolviam integrar o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, buscando o comprometimento da comunidade para com os interesses e necessidades da comunidade educativa; democratizar o conhecimento e a participação efetiva da sociedade na vida de seus filhos/as; incentivar a prática acadêmica que contribuísse para o desenvolvimento da consciência social e política, formando cidadãos; contribuir para reformulações de concepções e práticas curriculares da escola, bem como para a sistematização do conhecimento produzido.

CAMINHO PERCORRIDO: APRENDIZAGENS ELABORADAS

Considerando que espaços ricos em recursos lúdicos eram estimuladores da aprendizagem, sempre busquei oferecer metodologias pedagógicas, visando a superação das dificuldades singulares de aprendizagem, contando com a orientação e o suporte dos demais profissionais da escola e as famílias envolvidas na elaboração e desenvolvimento das atividades e propostas.

Isso, porque entendi que o processo formativo do fazer pedagógico começa quando todos/as se colocam diante de situações complexas que exigem estratégias para a construção do conhecimento. Ou seja, conhecimento a partir da complexidade da mediação da aprendizagem.

Assim, de acordo com Goulart (2007):

“A forma como organizamos o trabalho pedagógico está ligada ao sentido que atribuímos à escola e a sua função social; aos modos como entendemos a criança; aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos processos de ensino-aprendizagem. (...) Está ligado à concepção de educação: educar para quê? Como? Liga-se em consequência à construção de sujeitos cidadãos que cada vez mais adentram os espaços sociais, participando e atuando no sentido da sua transformação” (p. 85).

A partir daí, sempre busquei fazer reflexões acerca da promoção, estruturação e intervenção pedagógica, comprometida com o desenvolvimento e retomada do processo das aprendizagens dos/as alunos/as e proporcionando a relação teoria-prática, tão necessária na atuação profissional.

As minhas reflexões foram sendo ampliadas a partir de estudos e leituras das temáticas de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental, também

metodologias alternativas de aprendizagem, além da diversidade humana e a sua singularidade diante do processo de aprendizagem. Busquei desta forma, fazer aproximações teóricas, que viabilizassem reflexões e construções de alternativas de garantia do acesso e da eficácia do processo da busca do conhecimento.

De acordo com GRIZ (2009):

“O ser humano é uma unidade complexa, pluridimensional, transversalizado pela afetividade e pelas relações vinculares (...) os problemas de aprendizagem estão ligados ao indivíduo como um todo, e o sintoma que emerge do processo de aprender coloca em cena a pessoa total, não exigindo causas independentes mas, sim produtos de uma estrutura global” (p. 128).

E, de acordo com Scoz (1994), os problemas de aprendizagem não se restringem em causas físicas ou psicológicas, sendo necessário compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional de fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos. Ou seja, para aprender é necessário que exista uma relação de condições entre fatores externos e internos, havendo a necessidade de estabelecer uma mediação entre o educador e o educando. A estrutura global existente precisa ser analisada com cuidado e o fracasso escolar e a diversidade dos problemas de aprendizagem exigem, segundo Bossa (1994, p. 74), “uma análise cuidadosa de sua etiologia e particularidade”.

A partir daí, procurei investigar ainda mais estratégias pedagógicas que favorecessem a aprendizagem das crianças, planejando atividades significativas que pudessem intervir nas dificuldades de aprendizagem. As atividades proporcionadas sempre que possível caracterizaram-se por encaminhamentos ludopedagógicos, de forma contextualizada e com vistas a favorecer o interesse por conhecimentos matemáticos, ampliação das estratégias de escrita e leitura, o desenvolvimento da oralidade e da reflexão e, a problematização de fatos cotidianos da vida, a fim de despertar a motivação e o desejo de aprender.

Com isso, observei e constatei que as crianças geralmente apresentavam limitações no processo de leitura e escrita, um tipo de defasagem em relação aos aprendizados necessários para a série e a faixa etária. No entanto, foi possível durante o período transcorrido, constatar o desenvolvimento progressivo

das habilidades de leitura e escrita, bem como da competência linguística e das competências do pensamento lógico matemático dos/as alunos/as, pelas constantes práticas modificadas a partir do investimento profissional.

Considero que entre os fatores preponderantes para o avanço das aprendizagens, destaca-se o atendimento personalizado, o esforço profissional, as reflexões e observações das estratégias empregadas, a elaboração, o (re)planejamento das atividades e a busca constante de atividades lúdicas, envolvendo jogos que promovessem o interesse e favorecessem a construção do conhecimento.

Segundo Moura, apud Kisimoto (2001):

“O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situação de jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola, além de estar promovendo o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas” (p. 80).

Assim, ao utilizar estratégias de resolução de problemas no sentido de preparar os/as alunos/as no desenvolvimento do potencial cognitivo, compreendi que é preciso transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor para todos/as, e efetivar a busca de um processo de aprendizagem colaborativo, contínuo e acima de tudo que valorize e responda às diferenças humanas.

Com essas práticas e metodologias, foi possível verificar a necessidade de um olhar atento para a afetividade e o lúdico por parte dos/as docentes, na busca do resgate do desejo de aprender das crianças. A afetividade, por sua vez, que também possibilita a proximidade professor/a-aluno/a onde se constroem laços de carinho, respeito e confiança, abrindo caminhos para que o desejo de aprender se estabeleça, já que o lúdico tem a função explícita de dar prazer a esse ato, permitindo ao/a aluno/a descobrir, nesse processo, motivos intrínsecos e significativos para sua aprendizagem. Pois o lúdico e a afetividade interligados ganham espaço e valorização no processo de ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento e o desejo de aprender. Por este motivo, segui buscando cativar os/as alunos/as, fazendo com que eles/as pudessem sentir-se

amados/as, acolhidos/as e confiantes em si próprios, possibilitando um aprender prazeroso e significativo.

Acredito ainda que para constituir-se professor/a e aluno/a é necessário formar uma rede de intercâmbio e disseminação de experiências educacionais inclusivas e humanizadoras. De acordo com Freire (2003), o espaço pedagógico deve ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. A leitura do espaço pedagógico pressupõe também uma releitura da questão das dificuldades de aprendizagem.

Para Neto (2004), portanto:

“(...) a aprendizagem se realiza na intersubjetividade, produzida na intercomunicação e na inter-relação. O conhecimento ocorre como um ato de transvasamento, num processo de troca. (...) Aprender significa constatar, interpretar, interagir, apropriar-se e transformar o cotidiano e a história, recebendo e atribuindo-lhes diferentes sentidos” (p. 37).

Sendo assim, passei a observar o desempenho das crianças através de um processo avaliativo diagnóstico, no sentido de verificar a aprendizagem e registrar o desempenho das mesmas, pois entendi que prática de intervenção leva em consideração um modelo individualizado de aprendizagem diagnosticado.

O QUE FICA DAS APRENDIZAGENS ELABORADAS PROFISSIONALMENTE?

Acredito que promovido em minha trajetória profissional a vivência da experiência de buscar ativamente um aperfeiçoamento, no sentido de encontrar caminhos para resolver ou minimizar as dificuldades de aprendizagens surgidas em sala de aula, alguns objetivos acompanharam toda essa minha trajetória como docente, sendo eles: investigar estratégias pedagógicas que favorecessem a aprendizagem para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; planejar atividades significativas e lúdicas para promover a aprendizagem minimizando a evasão e a repetência; investigar as teorias que fundamentassem uma proposta pedagógica a fim de intervir nas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças; proporcionar atividades de caráter ludo-pedagógico; observar o desempenho das crianças através de um processo avaliativo

diagnóstico para verificar a aprendizagem, para posterior encaminhamento de relatório, no sentido de encaminhar e reencaminhar os métodos de ensino; vivenciar a experiência do estudo contínuo e etc.

Com isso, penso que os/as educadores/as e os/as futuros/as profissionais da educação devam integrar as diferentes medidas educacionais no sentido de mediar ações comprometidas com a aprendizagem de todos/as, e assim, cumprir diferentes papéis na busca de aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver a ação educativa, inclusive aprender a ser professor/a comprometido/a com a construção do saber.

Para que isso aconteça, acredito ser imprescindível que o/a professor/a seja capaz de aprender a aprender, aprender a olhar e fazer uma escuta atenta na busca de desenvolver um trabalho pertinente com as necessidades e a realidade dos/as alunos/as.

É preciso, portanto, compreender que o processo de aprendizagem escolar requer um olhar especial para as diferentes formas de ensinar, sendo necessário ter consciência da importância de criar formas diversificadas, singulares e prazerosas de mediar o conhecimento.

Desta forma, a trajetória profissional-formativa constitui-se em um rico espaço de aprendizagem, espaço de pesquisa e método formativo, contribuindo para uma trajetória com protagonismo na busca do saber, e ainda, constituindo-se espaço de autoria e de elemento de reflexão e pensamento constantes, conscientes e seguros de ações adequadas.

Para Macedo (2006), por exemplo:

“[...] o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações para o desenvolvimento do seu trabalho; valorizando interpretação do contexto; retratando a realidade de forma densa, refinada e profunda; estabelecendo planos de relações com o objeto pesquisado, revelando-se aí a multiplicidade de âmbitos e referências presentes em determinadas situações ou problema; usando uma variedade de informações (p. 89).

Já para Fernandéz (2001), a autoria constitui o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante da produção. Na mediação do saber, Freire (1996), por sua vez, destaca

que o educador se constitui naquele que estabelece vínculos com o/a aluno/a, e tanto aprende quanto ensina, persistindo no objetivo de levar os/as seus/suas alunos/as a enxergarem o contexto crítico sobre os conteúdos ensinados no meio escolar. Os/As alunos/as precisam pensar criticamente sobre os objetos de estudo, relacionando com acontecimentos e fatos da sua realidade, sabendo posicionarem-se nela, e assim, construir seus conhecimentos, fazendo a relação entre esses e a prática das aprendizagens humanas.

E, para Libâneo (1994), o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os/as alunos/as, devendo dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos/as alunos/as mostram como eles/as estão reagindo à atuação do/a professor/a, as dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades.

Portanto, gradativamente, busquei minimizar os índices de reprovação, ainda que algumas dificuldades de aprendizagem de alguns/as alunos/as continuassem existindo. E, atentei para o olhar sobre as dificuldades apresentadas em relação aos índices de reprovação, refletindo, pesquisando e promovendo ações pedagógicas que consequentemente ampliassem as possibilidades de aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As memórias discursivas que apresentei de minha trajetória profissional, possibilita a visão reflexiva da atividade docente comprometida com a aprendizagem, ressignificando os conhecimentos teóricos adquiridos durante a mesma.

A escrita demonstra a disponibilidade na busca de uma atitude responsável e comprometida para com a melhoria da qualidade do ensino, e também, das práticas como resultado no desenvolvimento progressivo das aprendizagens efetuadas pelos/as alunos/as.

Assim, encerro minhas considerações sob o desejo de que os processos de aprendizagem sejam objetos de estudo permanente, privilegiando com isso,

o desenvolvimento de competências dialógicas e buscando estratégias que levem os/as alunos/as a compreenderem seus sentimentos, emoções e conheçam suas capacidades e potencialidades de aprendizagem.

Destaco, portanto, que os problemas de aprendizagem constituem uma situação real presente nos ambientes escolares, sendo necessário que todos/as os/as envolvidos/as com questões educativas e com as questões que envolvam processo de ensino e de aprendizagem, realizem um olhar atento, de curiosidade epistemológica e que favoreça a busca do conhecimento em relação às dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádía A. Oliveira, Veras. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRIZ, Maria da Graças S. **Psicopedagogia: um conhecimento em contínuo processo de construção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

FERNANDÉZ, Alicia. **O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre, Editora Artmed, 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. São Paulo: 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

NETO, João Clemente de Souza. A influência da aprendizagem no transferir do sujeito. In.: SCOZ, Beatriz Judith Lima (Org.). **Psicopedagogia: contribuições para educação pós-moderna**. Petrópolis: Vozes, ABPp, 2004.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO FÍSICA [A POSTERIORI À EDUCAÇÃO INFANTIL] NOS ANOS INICIAIS: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR DE SANTA MARIA / RS

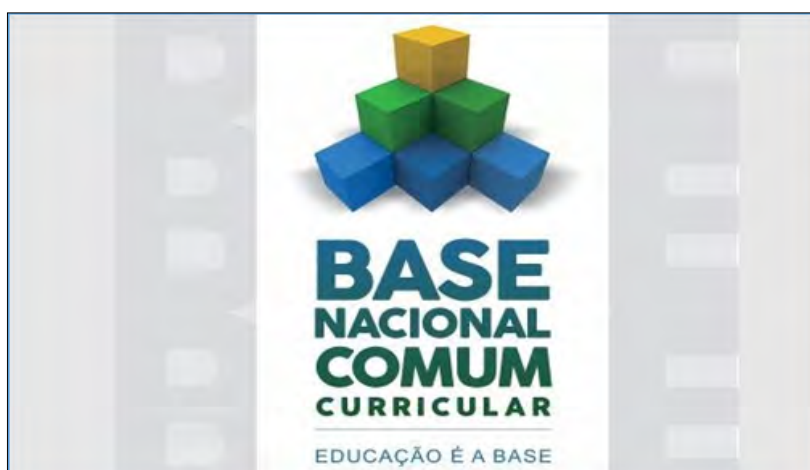
Jaqueline de Souza Liberalesso
Doi: 10.48209/978-65-5417-464-3

INTRODUÇÃO

A presente escrita advém de um trabalho acadêmico¹ que teve como objetivo analisar como se apresenta o ensino da Educação Física [a posteriori à educação infantil], para os anos iniciais do ensino fundamental, no Documento Orientador Curricular do município de Santa Maria/RS.

Delineando-se como uma pesquisa documental que se utilizou da análise temática para analisar o documento. Observando que o Documento Orientador Curricular detalha o ensino de Educação Física para os anos iniciais, alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Figura 1 – Base Nacional Comum Curricular (BNCC)



Fonte: Ministério da Educação.

1 Apresentado no XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - ENDIPE, em novembro de 2024, e orientado pelo Prof. Dr. Phillip Vilanova Ilha, Docente do Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGE, do Centro de Educação - CE, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

O que, para os 1º e 2º anos, enfatiza brincadeiras e jogos culturais, promovendo interação social e entendimento de regras. Para o 3º ano, introduz atividades rítmicas e expressivas para desenvolver coordenação e criatividade. Para o 4º ano foca em esportes e jogos de oposição, incentivando a cooperação e a compreensão de regras. E, para o 5º ano, a ênfase recai em esportes e atividades de aventura, promovendo autonomia e trabalho em equipe.

O documento valoriza uma abordagem interdisciplinar e a formação contínua dos professores para melhorar o ensino-aprendizagem, revelando-se como uma proposta bem fundamentada e alinhada com as diretrizes nacionais, promovendo uma Educação Física de qualidade, inclusiva e culturalmente rica para os anos iniciais do ensino fundamental.

A implementação eficaz dessas diretrizes depende do compromisso dos educadores e do suporte institucional, garantindo o desenvolvimento integral dos alunos, onde é essencial que os professores de Educação Física estejam bem preparados e recebam formação contínua para que essas diretrizes sejam efetivamente implementadas.

O Documento Orientador Curricular (DOC) de Santa Maria / RS é um instrumento oficial elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, com a finalidade de orientar e padronizar o ensino nas escolas do município, e está disponibilizado em seu Sítio Institucional.

Figura 2 – Sítio Institucional da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria



Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria.

Este documento serve como uma referência para a elaboração e implementação dos currículos escolares, fornecendo diretrizes e objetivos educacionais a serem seguidos pelos professores e instituições de ensino fundamental (Santa Maria, 2019).

Figura 3 - Documento Orientador Curricular (DOC) de Santa Maria



Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria.

No âmbito da Educação Física, o DOC assume um papel fundamental na definição das diretrizes e na organização dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa etapa da educação escolar se caracteriza por um período crucial no desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças, tornando-se essencial a oferta de um ensino de qualidade em Educação Física que contribua para o pleno desenvolvimento dos estudantes (Souza et al., 2019).

A Educação Física, como componente curricular da educação básica, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para o aprimoramento de suas capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais.

De acordo com Bracht (1999), a Educação Física escolar deve promover uma ampla gama de experiências corporais, permitindo aos alunos desenvolverem habilidades diversas e compreenderem a importância das atividades físicas em suas vidas.

Portanto, a importância deste estudo reside na necessidade de compreender como o Documento Orientador Curricular pode impactar a prática pedagógica dos professores de Educação Física e o desenvolvimento dos alunos.

Segundo Pacheco (2001), os documentos curriculares desempenham um papel fundamental na organização e implementação das práticas educativas, orientando as ações dos docentes e influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo de analisar como se apresenta o ensino da Educação Física para os anos iniciais do ensino fundamental no Documento Orientador Curricular do município de Santa Maria / RS.

METODOLOGIA

A pesquisa que envolveu o trabalho caracterizou-se como um estudo documental, utilizando como *corpus* de análise o Documento Orientador Curricular (DOC) do município de Santa Maria/RS.

Que, a partir do objetivo proposto, formulou a seguinte questão norteadora para o processo de análise: Como se apresenta o ensino da Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Documento Orientador Curricular do município de Santa Maria / RS?

Assim, para analisar o DOC, utilizou-se a análise temática proposta por Braun e Clarke (2006). Segundo as autoras, a análise temática é um método robusto para a investigação qualitativa, permitindo a identificação, análise e interpretação de temas relevantes dentro de um conjunto de dados.

Assim, a análise dos dados seguiu as seguintes etapas: a) Familiarização com os dados, que envolveu a leitura completa do DOC; b) Organização dos dados em grupos de significados; c) Revisão dos temas, organização dos grupos de significados por temas; d) Produção do relato, que será representada pela apresentação e discussão dos resultados.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Física escolar não se restringe ao desenvolvimento físico; ela incorpora aspectos sociais, emocionais e cognitivos (Darido; Rangel, 2005). Por onde Darido e Rangel (2005) enfatizam uma abordagem pedagógica inclusiva, que valoriza a diversidade cultural e promove a formação integral dos alunos.

E, Betti e Zuliani (2002), defendem a importância de um currículo diversificado e adaptado às necessidades dos alunos, incorporando práticas como jogos, esportes, danças e lutas para uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Segundo Sacristán (2000), o currículo é central na estruturação do trabalho pedagógico, refletindo as necessidades da sociedade contemporânea. Um currículo de Educação Física equilibrado, que aborde aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais, contribui para formar indivíduos mais preparados para os desafios sociais.

Para tanto, é essencial que o currículo seja flexível para que os professores possam adaptá-lo às diversidades dos contextos escolares e dos alunos. Além disso, um currículo que valorize a cultura do movimento e promova a saúde desde cedo é fundamental.

Guedes e Guedes (2006) destacam que a Educação Física deve incentivar a prática regular de atividades físicas para promover o bem-estar físico e mental dos alunos, prevenindo doenças e cultivando uma atitude positiva em relação à atividade física ao longo da vida.

Assim, um currículo bem estruturado e contextualizado é crucial para que a Educação Física desempenhe seu papel educativo e formativo de maneira plena e eficaz.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Documento Orientador Curricular do município de Santa Maria / RS oferece uma visão detalhada do ensino de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, focando no desenvolvimento de competências e habilidades específicas para cada série.

A análise do documento revela que o ensino da disciplina segue uma estrutura baseada em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades alinhadas com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para os primeiros anos (1º e 2º), o documento destaca a importância das brincadeiras e jogos tradicionais, integrados à cultura local. O objetivo é proporcionar experiências de interação social e compreensão das regras coletivas.

No 3º ano, as atividades rítmicas e expressivas são introduzidas, incentivando os alunos a explorar diferentes ritmos e expressões corporais, o que promove habilidades como coordenação motora e expressão pessoal.

No 4º ano, há uma inclusão gradual de esportes e jogos de oposição, visando desenvolver habilidades específicas como coordenação, equilíbrio e compreensão estratégica, enquanto fomenta valores de cooperação e respeito aos adversários.

Já no 5º ano, a ênfase se concentra em esportes e atividades de aventura, projetadas para estimular autonomia, responsabilidade e trabalho em equipe, além de encorajar a superação de desafios pessoais.

A abordagem interdisciplinar da proposta curricular reconhece a Educação Física como parte integrante da cultura corporal e do movimento, fundamental para o desenvolvimento completo dos alunos.

O documento ressalta a importância do desenvolvimento profissional contínuo dos professores, incentivando a reflexão sobre práticas pedagógicas e a busca por inovação no processo educativo.

Na literatura especializada, autores como Darido e Rangel (2005) sublinham que a Educação Física deve abranger não apenas o desenvolvimento motor, mas também aspectos sociais, emocionais e cognitivos dos alunos.

A BNCC propõe uma reorganização dos saberes que visa ao desenvolvimento progressivo e contextualizado de competências e habilidades.

Essas diretrizes fornecem uma base sólida para a prática educativa, promovendo um ambiente inclusivo e diversificado que atende às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano na Educação Física escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a análise do Documento Orientador Curricular de Santa Maria/RS revela uma proposta bem fundamentada e alinhada com as diretrizes nacionais, que promove uma Educação Física de qualidade, inclusiva e culturalmente rica para os anos iniciais do ensino fundamental.

A implementação eficaz dessas diretrizes depende do compromisso dos educadores e do suporte institucional, garantindo que os alunos possam se beneficiar plenamente de uma educação física que contribua para seu desenvolvimento integral. Entretanto, para que essas diretrizes sejam efetivamente implementadas, é essencial que os professores de Educação Física estejam bem preparados e recebam formação contínua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. **Educação Física escolar: teoria e prática**. São Paulo: Papirus, 2002.

BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 1, p. 27-37, 1999. Disponível em: <https://www.academia.edu/33554857/Educacao_Fisica_e_Aprendizagem_Social_Valter_Bracht>.

BRAUN, V. CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, London, V. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology>.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. M. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. **Manual prático para avaliação em educação física**. Barueri, SP: Manole, 2006.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e prática**. Porto: Porto Editora, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA MARIA. **Documento Orientador Curricular - DOC**. Prefeitura Municipal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <<https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/1084-documento-orientador-curricular>>.

SOUZA, A. L. de et al. A Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos para a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 1-16, 2019.

CAPÍTULO 4

HABITAR A ESCOLA: PROTAGONISMO INFANTIL E ESCUTA ATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Márcia da Silva Melo
Manoela Batista de Siqueira
Zuleica Elenice Backes
Luzimar Vargas Gomes
Rita de Kássia de Oliveira
Lenice Lopes de Almeida
Doi: 10.48209/978-65-5417-464-4

INTRODUÇÃO

A educação infantil tem se configurado, nas últimas décadas, como um espaço não apenas de formação acadêmica, mas também de vivência plena das infâncias, onde as crianças são vistas como protagonistas ativas de seus processos de desenvolvimento. De acordo com Malaguzzi (1996), idealizador da abordagem pedagógica Reggio Emilia, a escola deve ser entendida como um “terceiro professor”, um ambiente que favorece a autonomia, a experimentação e o protagonismo das crianças. Sob essa ótica, a escola deixa de ser um espaço apenas de transmissão de conhecimento e passa a ser um lugar de construção de significados e interações sociais, um verdadeiro “lugar de habitar”.

Essa perspectiva vai ao encontro da ideia de que a infância deve ser entendida como uma fase de produção cultural e de construção de subjetividades. Conforme Sarmento (2003), as crianças não apenas vivenciam o mundo ao seu redor, mas o transformam e são agentes na criação de suas próprias culturas infantis. Nesse sentido, a escola assume um papel central como espaço onde as crianças podem exercer a sua “autoridade” sobre os processos de aprendizagem e se colocam como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

A compreensão da escola como um espaço de “habitar” implica na valorização da escuta e do envolvimento das crianças em todas as dimensões da

vida escolar. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um processo dialógico, em que o educador não apenas ensina, mas também aprende com o aluno. Ao permitir que as crianças sejam protagonistas e tenham voz no planejamento e desenvolvimento das atividades escolares, abre-se espaço para práticas pedagógicas mais participativas e que respeitam a individualidade e as subjetividades de cada aluno.

Este artigo busca discutir a relevância do conceito de “habitar” a escola, com foco na educação infantil, e como essa abordagem pode promover a postura de autoria das crianças em seu percurso educacional. Por meio de uma análise teórica e exemplos de práticas pedagógicas, pretende-se demonstrar que a escola pode ser mais que um ambiente de ensino, tornando-se um espaço em que as infâncias são vivenciadas, respeitadas e mobilizadas para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

REFERENCIAL TEÓRICO

A infância, em diversas teorias contemporâneas, é vista como um período de agência, no qual as crianças não apenas recebem influências do meio, mas ativamente participam da construção de significados. Essa visão vai além da ideia tradicional de que a criança é um ser passivo em processo de socialização e aprendizado. Para Lev Vygotsky (2001), por exemplo, o desenvolvimento cognitivo infantil se dá a partir das interações sociais e culturais, onde a criança atua como um agente no processo de construção do conhecimento. Sua teoria sociocultural coloca a aprendizagem como um processo mediado pela linguagem e pelas interações que a criança tem com o mundo ao seu redor. Nessa perspectiva, as crianças não apenas absorvem o conhecimento, mas o co-construem ativamente, especialmente no ambiente escolar, que deve ser visto como um local que potencializa essas interações.

Loris Malaguzzi (1996), na abordagem de Reggio Emilia, também destaca a importância de enxergar a criança como um ser ativo e capaz. Para ele, a educação infantil deve proporcionar um ambiente que permita às crianças explorarem o mundo ao seu redor com autonomia e curiosidade, o que ele denominou como “os cem linguagens da criança” – uma metáfora para a multiplici-

dade de maneiras pelas quais as crianças expressam suas ideias, sentimentos e descobertas. A escola, portanto, deve ser um espaço de participação ativa, onde as crianças “habitam” de fato o ambiente e contribuem com suas subjetividades para a construção de significados. Esse conceito se alinha à ideia de que o espaço escolar deve ser um local em que as crianças não apenas aprendem, mas também exercem sua agência, criando e recriando o ambiente social e físico ao seu redor.

Nesse sentido, o conceito de “habitar” a escola remete a uma mudança de paradigma, onde a instituição escolar não é apenas um lugar físico de aprendizado formal, mas sim um espaço social, onde as crianças estabelecem vínculos afetivos, criam suas próprias regras e culturas, e transformam o ambiente de acordo com suas necessidades e interesses. Conforme Sarmiento (2004), a infância é uma construção social que precisa ser compreendida dentro do seu contexto histórico e cultural, e a escola, ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e culturas, transforma-se em um local onde as experiências vividas por elas são valorizadas.

Outro aspecto central para essa abordagem é a escuta ativa e o reconhecimento das crianças como sujeitos autônomos no processo educativo. Paulo Freire (1996) enfatiza a necessidade de uma educação dialógica, onde o processo de ensino-aprendizagem seja um encontro entre sujeitos que constroem juntos o conhecimento. No contexto da educação infantil, essa ideia se traduz na importância de ouvir e valorizar as vozes das crianças em suas práticas cotidianas, reconhecendo-as como agentes capazes de intervir em seu próprio processo educativo. A escuta ativa, nesse contexto, permite que as crianças participem ativamente da criação do currículo, das atividades e da organização do espaço escolar, transformando a escola em um lugar de experiências compartilhadas e de aprendizagem mútua.

Por fim, a pedagogia participativa promove um ambiente de envolvimento integral das crianças, onde suas vozes, gestos e expressões são respeitados e levados em consideração na dinâmica escolar. Isso reflete uma educação que não se limita à transmissão de conteúdos, mas que se preocupa em formar cidadãos críticos e criativos, capazes de dialogar com a realidade ao seu redor.

Ao considerar as crianças como protagonistas, a escola se torna um lugar de encontro de diferentes experiências e subjetividades, em que a educação se dá de maneira significativa e transformadora.

METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, caracterizada por uma análise reflexiva baseada em revisão de literatura e relatos de experiências sobre a participação ativa das crianças no espaço escolar. A escolha da metodologia qualitativa se justifica pela necessidade de compreender as vivências subjetivas das crianças e os processos interativos que ocorrem no ambiente escolar, os quais não podem ser adequadamente captados por metodologias quantitativas. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é uma abordagem que privilegia a interpretação dos significados sociais e a compreensão dos fenômenos no contexto em que ocorrem, o que é fundamental para o estudo das interações na educação infantil.

A revisão de literatura baseou-se em uma seleção criteriosa de trabalhos acadêmicos que abordam as teorias de educação infantil e as práticas pedagógicas participativas que promovem a agência das crianças no espaço escolar. Foram consultados artigos científicos, livros e publicações oficiais que discutem a infância como um período de agência, bem como estudos sobre as abordagens pedagógicas que defendem a escuta ativa e o protagonismo infantil. Autores como Vygotsky (2001), Freire (1996), Malaguzzi (1996) e Sarmiento (2003) serviram de base teórica para a análise dos dados e para a construção do arcabouço conceitual deste estudo.

Além da revisão teórica, também são incluídos relatos de experiências concretas documentadas na literatura, as quais ilustram como as crianças participam ativamente da construção dos significados no ambiente escolar. Esses relatos foram extraídos de estudos empíricos que investigam a prática pedagógica em escolas de educação infantil, especialmente em contextos que adotam metodologias participativas e que promovem o envolvimento das crianças na organização do espaço físico e social da escola. Esses estudos oferecem uma visão detalhada de como a participação ativa das crianças contribui para

o desenvolvimento de suas habilidades sociais, cognitivas e emocionais, e de como a escola pode se tornar um ambiente de construção coletiva de significados.

As experiências relatadas na literatura abordam práticas pedagógicas inovadoras, como o planejamento de atividades conjuntas entre professores e crianças, a inclusão das crianças no processo de tomada de decisões relacionadas à organização da sala de aula, e o uso de brincadeiras colaborativas como forma de promover a interação social e a aprendizagem. Essas práticas demonstram a importância de criar ambientes educacionais que respeitem as singularidades das crianças, permitindo que elas exerçam sua criatividade, autonomia e capacidade de resolver problemas de forma coletiva.

A literatura também destaca o papel do professor como mediador nesse processo. Freire (1996) argumenta que o educador deve ser um facilitador do diálogo entre as crianças e o conhecimento, promovendo um ambiente onde as ideias e opiniões das crianças são respeitadas e valorizadas. Isso implica em uma mudança na postura tradicional do educador, que deixa de ser apenas um transmissor de saberes e passa a atuar como um co-construtor no processo de aprendizagem.

Os relatos também discutem os desafios envolvidos na implementação dessas práticas participativas. Entre os principais desafios estão a resistência de algumas escolas e educadores em mudar suas práticas pedagógicas tradicionais, o que pode limitar a autonomia das crianças no espaço escolar. Além disso, os estudos apontam a necessidade de uma formação contínua para os professores, para que eles possam desenvolver as habilidades necessárias para implementar metodologias participativas de forma eficaz.

Dessa forma, a revisão de literatura não apenas fornece uma base teórica sólida para a discussão sobre a participação das crianças no espaço escolar, mas também apresenta evidências empíricas que sustentam a importância de transformar a escola em um local de “habitar” para as crianças. Esse processo envolve o reconhecimento das crianças como sujeitos autônomos, capazes de interagir, criar e modificar o ambiente escolar em colaboração com os adultos, promovendo, assim, uma educação mais democrática e inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão da literatura demonstrou que as práticas participativas na educação infantil, centradas na escuta ativa e no protagonismo infantil, têm sido amplamente discutidas e implementadas em diferentes contextos educacionais. No entanto, a aplicação dessas práticas e os desafios envolvidos variam de acordo com a cultura escolar e a formação dos educadores. Nesta seção, analisamos como essas abordagens têm sido implementadas, os desafios enfrentados e os impactos observados no desenvolvimento das crianças.

O conceito de protagonismo infantil envolve a ideia de que as crianças são agentes ativas no processo de aprendizagem, capazes de tomar decisões, participar da organização do ambiente escolar e contribuir para a construção de conhecimentos. Alboz (2016), em sua pesquisa realizada em uma escola pública de São Paulo, identificou que as crianças foram ouvidas e suas opiniões consideradas no planejamento das atividades diárias, o que incluiu desde a escolha de temas até a organização das rotinas. Essa abordagem foi reforçada por rodas de conversa diárias, onde as crianças compartilhavam suas experiências e participavam de decisões coletivas, promovendo uma atmosfera de cooperação e respeito mútuo entre alunos e professores.

A participação das crianças nos processos decisórios vai além da organização das atividades pedagógicas. Vasconcelos (2021), em estudo realizado em uma escola de educação infantil, demonstrou que as crianças tiveram papel ativo tanto na definição de suas rotinas quanto na gestão de processos institucionais. Elas participaram de reuniões com a equipe docente e colaboraram na formação de grupos de trabalho e na tomada de decisões que impactavam a comunidade escolar. Essa experiência foi essencial para criar um espaço educativo onde as crianças se sentissem parte integrante e responsável pelo ambiente ao seu redor.

Essas práticas são corroboradas pela teoria de Vygotsky (2001), que destaca a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao promover o diálogo e a participação ativa, a escola transforma-se em um local de co-construção de conhecimento, onde a aprendizagem é me-

diada pelas interações entre pares e educadores. Vygotsky argumenta que, ao participarem de atividades colaborativas, as crianças desenvolvem habilidades sociais, cognitivas e emocionais, tornando-se mais autônomas e críticas.

A escuta ativa é um elemento central na promoção do protagonismo infantil e na criação de um ambiente escolar participativo. Alboz (2016) define a escuta ativa como mais do que ouvir as crianças: implica reconhecer e valorizar suas opiniões, permitindo que elas participem significativamente das decisões que afetam suas vidas escolares. Esse processo de escuta contribui para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança das crianças, que se sentem respeitadas e capazes de influenciar o ambiente ao seu redor.

Vasconcelos (2021) ressalta que a escuta ativa também contribui para o desenvolvimento da autonomia. Quando as crianças são encorajadas a expressar suas opiniões e a tomar decisões sobre sua aprendizagem, tornam-se mais independentes e responsáveis. Essa autonomia é vista como essencial para a vida adulta, preparando-as para enfrentar desafios de maneira crítica e reflexiva.

Além disso, Malaguzzi (1996), idealizador da abordagem Reggio Emilia, defende que a escuta ativa permite que as crianças explorem o mundo ao seu redor de maneira mais profunda. Na abordagem de Reggio Emilia, a escola é vista como um “terceiro professor”, e o ambiente físico é cuidadosamente planejado para incentivar a exploração e a curiosidade. A escuta ativa é fundamental para que os educadores possam captar as necessidades e interesses das crianças, criando atividades que estimulem seu desenvolvimento integral.

Apesar dos benefícios das práticas de protagonismo infantil e escuta ativa, a implementação dessas práticas enfrenta desafios. Um dos principais obstáculos é a resistência de alguns educadores e instituições em abandonar métodos pedagógicos tradicionais. Alboz (2016) observa que muitos professores ainda adotam uma postura centrada na transmissão de conteúdo, o que limita a autonomia das crianças e reduz suas oportunidades de participação. Além disso, a cultura escolar em algumas instituições não valoriza a voz das crianças, dificultando a criação de um ambiente verdadeiramente participativo.

Outro desafio relevante é a formação dos professores. Vasconcelos (2021) aponta que muitos educadores carecem da formação necessária para

implementar práticas pedagógicas participativas de forma eficaz. A formação inicial dos professores geralmente não inclui discussões aprofundadas sobre protagonismo infantil ou como promover a escuta ativa no cotidiano escolar. Assim, é fundamental que as instituições ofereçam formação continuada, capacitando os professores a desenvolver as habilidades necessárias para adotar essas abordagens.

A perspectiva atual sobre a educação infantil enfatiza a importância de práticas pedagógicas que promovam a autonomia, a curiosidade e o protagonismo das crianças, integrando-as ativamente nos processos de aprendizagem e na organização do espaço escolar. No contexto de São Paulo, Ferrara (2023) destaca que os profissionais dos Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) são considerados educadores da infância, sendo responsáveis por acolher as crianças e organizar tempo, espaços e materiais para proporcionar experiências que considerem brincadeiras, interações e múltiplas linguagens. O estudo também sublinha o papel da Equipe de Apoio, especialmente dos Agentes Escolares, na organização desses ambientes e no bem-estar das crianças.

Dando continuidade à análise, Dickel e Sartori (2020) exploram como a narrativa pode mobilizar funções psíquicas superiores, como linguagem racional, pensamento verbal e imaginação, constituindo-se como uma atividade central para o desenvolvimento das crianças. Baseando-se na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e nas contribuições de Bruner sobre narrativa, o estudo reforça a importância da escuta ativa no desenvolvimento do pensamento narrativo e na reorganização das experiências cognitivas e emocionais das crianças.

Por fim, Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019) discutem o protagonismo infantil em escolas de educação infantil em Bolonha, Itália. O estudo revela que a organização dos espaços e a atuação docente nessas instituições incentivam a autonomia e a independência das crianças, promovendo um ambiente de exploração e descoberta.

Esses estudos evidenciam a relevância de práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como sujeitos ativos e autônomos, capazes de contribuir significativamente para seu processo de aprendizagem e para a organização do

ambiente educacional. Seja por meio da narrativa, da organização do espaço ou da escuta ativa, as práticas que promovem o protagonismo infantil mostram-se fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

Os estudos analisados também demonstram que a implementação de práticas participativas tem impactos profundos no desenvolvimento das crianças. Segundo Vygotsky (2001), quando as crianças participam ativamente do processo de aprendizagem, elas desenvolvem habilidades de resolução de problemas, comunicação e pensamento crítico, além de aprender a colaborar e a tomar decisões de maneira responsável. A participação ativa também promove a inclusão social, especialmente em contextos de diversidade, ajudando a reduzir desigualdades e a promover uma educação mais justa e equitativa (Freire, 1996).

CONCLUSÃO

O presente artigo reforçou a importância de considerar a educação infantil como um espaço de vivência plena das infâncias, onde as crianças são vistas como protagonistas ativas de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. A revisão da literatura evidenciou que a escuta ativa e o protagonismo infantil, conforme propostos por teóricos como Vygotsky (2001), Freire (1996) e Malaguzzi (1996), são fundamentais para promover uma educação mais democrática, inclusiva e participativa.

As práticas pedagógicas que colocam a criança no centro do processo educativo, permitindo que ela contribua para a organização do espaço escolar e para a construção de significados, demonstram impactos significativos no desenvolvimento social, cognitivo e emocional. A escuta ativa, nesse contexto, surge como uma ferramenta central para fortalecer a autoestima, a autonomia e a capacidade de tomar decisões das crianças, além de promover a construção coletiva de conhecimentos.

No entanto, a implementação dessas práticas enfrenta desafios, como a resistência de alguns educadores em abandonar métodos tradicionais e a necessidade de uma formação continuada que capacite os professores a adotar

abordagens participativas. Superar essas barreiras é essencial para transformar a escola em um verdadeiro “lugar de habitar”, conforme defendido por Malaguzzi, onde as crianças não apenas aprendem, mas também vivenciam suas subjetividades e culturas.

A transformação da escola em um ambiente de participação ativa e protagonismo infantil não só contribui para o desenvolvimento integral das crianças, mas também para a construção de uma sociedade mais equitativa, onde todas as vozes, inclusive as das crianças, são ouvidas e respeitadas.

REFERÊNCIAS

ALBOZ, Vivian. **O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: conquistas e desafios**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

DICKEL, Adriana; SARTORI, Francieli. A narrativa na educação infantil: a mobilização de funções psicológicas superiores em situações de interação discursiva. **Acta Scientiarum**. Education, v. 42, 2020.

FERRARA, T. A. **Da invisibilidade à escuta ativa: diálogo com os agentes escolares de uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo**. 2023.

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

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, v. 35, n. 74, p. 271-289, 2019.

MALAGUZZI, Loris. **The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections**. Greenwich: Ablex, 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas políticas e nas práticas de educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A infância como construção social. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael S. (Eds.). **Crianças, cultura e sociedade**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPÍTULO 5

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS ESPAÇOS DE INTERESSE E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

Vanessa de Oliveira

Marcelo Messias Henriques

Doi: 10.48209/978-65-5417-464-5

INTRODUÇÃO

No ambiente da Educação Infantil, o brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. A abordagem desse tema visa embasar práticas educacionais mais inclusivas e eficazes, incentivando o desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida, além de contribuir para promover a discussão sobre a qualidade da Educação Infantil, ressaltando a necessidade de proporcionar ambientes ricos e estimulantes para as crianças.

Segundo Brougère (2001), o educador deve atuar na brincadeira criando um ambiente que favoreça e estimule essa atividade. É fundamental que o espaço escolar seja adaptado e elaborado para as crianças, com objetos acessíveis para que elas possam manipulá-los livremente a qualquer momento.

Apesar de amplamente reconhecida a importância do brincar, ainda se fala pouco sobre como proporcionar experiências de brincadeiras significativas e intencionais para as crianças. A compreensão da relevância do brincar em espaços de interesse, que atuam como potenciais catalisadores do desenvolvimento infantil, é essencial tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional para a prática educacional.

Este artigo explora a importância do brincar, destacando a influência dos espaços de interesse no processo educacional, ressaltando a necessidade de

proporcionar ambientes ricos e estimulantes para as crianças, destacando que o ato de brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma forma essencial de aprendizado na infância. Enfatiza que brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma forma essencial de aprendizado na infância. Analisa como os espaços de interesse — sejam áreas temáticas na sala de aula ou ambientes externos — podem estimular a criatividade e a curiosidade das crianças, e como esses espaços contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico.

Diante da necessidade do brincar para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, elaborou-se a questão investigativa: qual é a relação dos espaços de interesse e o desenvolvimento integral das crianças e seus impactos na Educação Infantil?

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a influência dos espaços de interesse no desenvolvimento integral das crianças e sustentar a importância do brincar no contexto da Educação Infantil, explorando seus benefícios no desenvolvimento integral da criança.

Os objetivos específicos foram:

- a) Analisar a importância do brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil, destacando como ele contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças.
- b) Investigar como o ambiente físico da escola pode impactar as oportunidades de brincar e o desenvolvimento das crianças, considerando a teoria de Vygotsky sobre a influência do ambiente na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.
- c) Explorar a influência dos espaços de interesse no processo de brincar e aprendizagem, examinando como diferentes tipos de ambientes (internos e externos) podem estimular a criatividade, a exploração e o desenvolvimento integral das crianças.

A metodologia deste estudo foi delineada com base em uma abordagem qualitativa, complementada por uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa qualitativa permite uma compreensão aprofundada das práticas educativas, considerando as nuances e as complexidades presentes nas interações sociais e nos

contextos educacionais (Creswell, 2021). Além disso, a pesquisa bibliográfica proporciona uma análise da literatura existente, auxiliando na construção de um arcabouço teórico que embasa as discussões e conclusões deste estudo (Gil, 2022).

Optou-se pela abordagem qualitativa devido à sua capacidade de explorar fenômenos complexos em educação, onde os significados e interpretações dos participantes desempenham um papel central (Bogdan & Biklen, 2022). Segundo Denzin e Lincoln (2018), a pesquisa qualitativa é especialmente útil em contextos educativos, pois permite ao pesquisador captar as experiências e perspectivas dos sujeitos, fornecendo uma compreensão rica e detalhada das práticas pedagógicas e dos processos de ensino-aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica foi conduzida com o intuito de mapear as principais contribuições teóricas e empíricas sobre o tema investigado. De acordo com Marconi e Lakatos (2019), a pesquisa bibliográfica é fundamental para situar o estudo dentro do campo acadêmico, identificando lacunas na literatura e estabelecendo as bases para novas investigações. Durante os meses de maio a agosto de 2024, nos bancos de dados Google Acadêmico e Banco de dissertações e teses da Capes, foram selecionados artigos e teses que abordam as temáticas centrais do estudo. A prioridade foi dada a autores reconhecidos em suas áreas e publicações que ofereçam um panorama atualizado da área.

DESENVOLVIMENTO

O brincar é amplamente reconhecido como uma ferramenta essencial de aprendizagem das crianças na infância. As crianças são os indivíduos em fase inicial da vida, geralmente definidas como pessoas entre o nascimento e a adolescência. Na Educação Infantil, focaliza-se especificamente em crianças de zero a seis anos de idade, uma fase crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como fonte de estudo enfatiza a importância do brincar na Educação Infantil, considerando-o essencial para a aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. O brincar é

reconhecido como um direito e uma prática que promove o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais, contribuindo para a construção de conhecimentos e para a expressão da criatividade e da imaginação (Brasil, 2017).

Segundo a BNCC o brincar é um dos eixos estruturantes da Educação Infantil. As crianças devem ter oportunidades de brincar e interagir com diferentes linguagens, ampliando suas experiências, explorando o mundo ao seu redor e construindo conhecimentos de forma lúdica (Brasil, 2017).

Podemos destacar quatro fundamentos importantes que essa diretriz sinaliza sobre o brincar:

1. O brincar é visto como um direito de todas as crianças e deve ser garantido em ambientes educativos.
2. As atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento integral, incluindo aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos.
3. Por meio do brincar, as crianças exploram o mundo, experimentam situações, resolvem problemas e constroem conhecimentos.
4. O brincar proporciona oportunidades para interação social, promovendo habilidades de comunicação, cooperação e empatia (Brasil, 2017).

Sendo assim, brincar deve ser uma prática cotidiana na Educação Infantil, pois é mediante ele que as crianças desenvolvem competências importantes para seu crescimento. As práticas pedagógicas devem integrar o brincar de forma planejada e intencional, assegurando que todas as crianças tenham oportunidades de brincar de forma livre e estruturada, dentro de um ambiente seguro e estimulante (Brasil, 2017).

Para Piaget (1975), o brincar não é apenas uma atividade lúdica sem propósito, mas sim um mecanismo pelo qual as crianças exploram o mundo ao seu redor, constroem significados e desenvolvem habilidades cognitivas.

No contexto do brincar, as crianças interagem com objetos e situações, tentando assimilá-los aos seus esquemas mentais existentes. Quando encontram algo novo ou desafiador durante o brincar, ocorre a acomodação, levando à modificação dos esquemas existentes para acomodar essa nova informação.

O brincar proporciona um ambiente seguro e flexível para que as crianças experimentem desequilíbrios cognitivos e busquem equilibrar suas estruturas mentais por meio da resolução de problemas durante o jogo simbólico.

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia é uma das metodologias mais inovadoras e respeitadas na educação infantil, originada na cidade de Reggio Emilia, na Itália, após a Segunda Guerra Mundial. Essa abordagem valoriza a criança como protagonista do seu próprio aprendizado e enfatiza a importância do ambiente, da documentação e da interação social. É um modelo que promove uma educação centrada na criança, enfatizando a importância da colaboração, do ambiente e da documentação. Essa metodologia não só enriquece a experiência educativa, mas também respeita a singularidade de cada criança, permitindo que ela se desenvolva em um espaço que valoriza suas emoções, curiosidades e interações. (Edwards; Gandini; Forman, 1999)

Essa abordagem, tão conhecida e falada nos dias de hoje, enfatiza o brincar como uma linguagem natural da infância e um veículo poderoso para a aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, a criança é vista como um sujeito ativo na construção do conhecimento, onde o brincar desempenha um papel central no processo educativo. (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

O brincar permite que as crianças expressem suas ideias, emoções e pensamentos de maneira não verbal, promovendo a comunicação entre pares e com os adultos.

Por intervenção do brincar, as crianças exploram materiais, experimentam diferentes papéis e cenários, descobrem relações causa-efeito e constroem conexões entre diferentes áreas do conhecimento.

Em suma, o brincar é considerado essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e criativo das crianças. Ao participarem de atividades lúdicas, as crianças não apenas se divertem, mas também constroem significados, resolvem problemas, colaboram com os outros e ampliam suas capacidades intelectuais e emocionais.

EXPLORAÇÃO DOS ESPAÇOS DE INTERESSE

O brincar é uma atividade intrínseca à infância e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças (Koshimoto, 1998). Na Educação Infantil, o brincar não deve ser visto apenas como uma forma de entretenimento, mas sim como uma prática pedagógica que promove aprendizagem, socialização e desenvolvimento das habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras.

O ambiente físico da escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, influenciando suas oportunidades de brincar e seu desenvolvimento global. Segundo Vygotsky (2010), o ambiente desempenha um papel ativo na criação de condições propícias para a aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influencia essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que poderá determinar sua influência no decorrer do seu desenvolvimento futuro (Vygotski, 2010).

Um ambiente escolar bem projetado e adaptado às necessidades das crianças oferece espaços adequados para diferentes tipos de brincadeiras, como áreas de jogo simbólico, espaços ao ar livre, cantinhos de leitura e salas de referência. Esses espaços possibilitam que as crianças explorem, experimentem e interajam com o mundo ao seu redor.

Para criar esses espaços devemos utilizar materiais que aguçam o interesse das crianças. Kishimoto (2010) diz, que os componentes lúdicos, não consistem em elementos que já trazem seus saberes edificados, consistem em componentes que vão colocar a criança em teste para que a partir dela sejam ativados ou usados tais saberes.

Além disso, um ambiente físico acolhedor e estimulante pode promover o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças. Por exemplo, um espaço organizado e bem estruturado incentiva a autonomia, a

independência e a capacidade de resolver problemas. O acesso a materiais variados estimula a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento das habilidades motoras. As autoras Raymundo, Kuhnem e Soares (2010) afirmam que a organização do ambiente, seus objetos e materiais educativos influenciam os usuários na representação, determinando, em parte, a maneira como adultos e crianças sentem, pensam e interagem nesse espaço, definindo formas de socialização e apropriação da cultura.

A teoria do socioconstrutivismo destaca a importância do contexto social na aprendizagem. Um ambiente físico positivo e interativo, que promove a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças por meio de espaços bem organizados, acessíveis e estimulantes, permite que as crianças se envolvam em interações sociais relevantes com seus pares e professores. Isso facilita o desenvolvimento da linguagem, habilidades sociais, cooperação e resolução de conflitos.

Em suma, o ambiente físico da escola exerce uma influência considerável nas oportunidades de brincar e no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Um ambiente bem projetado, adaptado e acolhedor proporciona estímulos adequados, promove interações sociais saudáveis e contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

Dito isso compreendemos que o brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças na Educação Infantil, de acordo com teóricos como Piaget e Vygotsky.

Segundo Piaget (1975), o brincar é uma atividade espontânea que permite às crianças explorarem o mundo ao seu redor, construírem conhecimento e desenvolverem habilidades cognitivas. Durante o brincar, as crianças são desafiadas a resolver problemas, planejar e tomar decisões, o que estimula o pensamento crítico e o raciocínio lógico.

Vygotsky (1979, p. 45) demonstra que a criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico.

Nesse sentido ele enfatiza o aspecto sociocultural do brincar. Para ele, o brincar é uma atividade socialmente construída que permite às crianças interagirem com os outros e internalizarem conhecimentos e habilidades por meio da imitação e da cooperação. Durante o brincar, as crianças também exercitam a linguagem, compartilham ideias e desenvolvem a capacidade de pensar de forma abstrata.

O brincar na Educação Infantil oferece oportunidades para as crianças explorarem diferentes papéis sociais, experimentarem situações imaginárias e simbólicas, exercitarem a criatividade e a expressão pessoal. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a memória, a atenção, a resolução de problemas e o planejamento.

Em resumo, o brincar desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo das crianças na Educação Infantil. Por meio do brincar, as crianças constroem conhecimento, exercitam habilidades cognitivas e sociais, e desenvolvem uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor.

Diante dos fundamentos teóricos apresentados e dos benefícios evidenciados, fica claro que o brincar desempenha um papel crucial no avanço da criança na Educação Infantil e o ambiente físico reflete diretamente nesse desenvolvimento infantil. Ao permitir que as crianças explorem, experimentem e construam seu conhecimento de forma lúdica, o brincar contribui para a evolução integral, promovendo habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras. Portanto, é imprescindível que a Educação Infantil valorize e incorpore o brincar em suas práticas pedagógicas, além de propor ambientes organizados e bem estruturados, reconhecendo-os como uma ferramenta essencial para o crescimento saudável e pleno das crianças.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O desenvolvimento integral da criança é um conceito fundamental que abrange diversos aspectos do crescimento infantil, incluindo o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e moral. Este conceito enfatiza que o crescimento da criança não deve ser visto de forma isolada, mas como um

processo interconectado onde cada dimensão influencia e é influenciada pelas outras.

Sendo assim, Silva; Santos e Jesus (2016) o ambiente escolar deve ser estimulante e favorecer essa interação, devendo estar fundamentado numa proposta de trabalho que tenha como característica processos dinâmicos para a construção cognitiva.

Deste modo a criança constrói o conhecimento ativamente por meio da interação com o ambiente, o qual deve oferecer desafios apropriados e oportunidades para exploração e experimentação. Também deve proporcionar segurança emocional e apoio, bem como a oportunidade para a expressão e regulação emocional, para desenvolver uma autoestima positiva e habilidades emocionais adequadas nas nossas crianças.

Assim como oferecer oportunidades para o movimento e a atividade física, o que é essencial para o desenvolvimento da coordenação e da saúde geral. Segundo Piaget (1973), a escola tem um papel crucial no desenvolvimento infantil, pois promove interações no ambiente educacional. Para ser eficaz, a escola deve oferecer um ambiente que permita à criança interagir e compartilhar conhecimentos com base em sua própria realidade.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento integral ocorre por intermédio da interação contínua da criança com seu ambiente e com outras pessoas relevantes. Segundo ele, a aprendizagem e o desenvolvimento são promovidos pela interação social e pela mediação cultural. Mediante essas interações, a criança tem a oportunidade de internalizar conhecimentos e habilidades, alcançando novos patamares de aprendizagem. Este processo é facilitado pela aproximação da criança com adultos e pares mais capazes, que atuam como guias e modelos durante a exploração e a resolução de problemas.

Na escola, há a necessidade de uma integração considerável entre o professor e o aluno, visto que deve haver um interesse docente em realizar aulas de forma lúdica e proporcionar o ambiente necessário para o desenvolvimento integral das crianças, visto que este é um processo complexo e multifaceta-

do, onde cada dimensão está interligada e contribui para o crescimento global da criança. A criação de ambientes ricos e estimulantes que abordem todas essas áreas é fundamental para promover um desenvolvimento equilibrado e harmonioso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os espaços de interesse do brincar são ambientes cuidadosamente projetados para promover o desenvolvimento integral das crianças. Esses espaços, tanto internos quanto externos, são fundamentais para criar um ambiente rico e estimulante que favorece o aprendizado por meio do brincar. Segundo Edwards et al. (1999, p. 147), “[...] estes espaços tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali algo significativo e alegre.”

O brincar é um direito da criança, conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e reconhecido como essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico. Segundo Kishimoto (2011), o brincar é uma prática cultural e educativa que possibilita à criança construir e ressignificar seu entendimento sobre o mundo. Em espaços bem projetados, as crianças são incentivadas a explorar, descobrir, e resolver problemas de maneira autônoma, o que contribui para um desenvolvimento integral e harmonioso.

Os espaços de interesse do brincar, quando intencionalmente planejados, assumem um papel central no processo de aprendizagem. Como apontam Raymundo, Kuhnem e Soares (2010), “[...] a organização do ambiente, seus objetos e materiais educativos influenciam os usuários na representação, determinando, em parte, a maneira como adultos e crianças sentem, pensam e interagem nesse espaço, definindo formas de socialização e apropriação da cultura” (p. 254). Ou seja, a maneira como um ambiente é organizado, incluindo a disposição dos objetos e materiais, pode moldar as experiências e percepções das crianças, influenciando significativamente como elas interagem e se desenvolvem nesse contexto.

No ambiente escolar, o olhar do professor deve considerar esses espaços de interesse como locais de brincadeira educativa. Por meio do brincar, a criança não apenas se diverte, mas também aprende, de forma natural e significativa, os conceitos e habilidades que o professor deseja que sejam alcançados. Como destaca Oliveira (2012), a brincadeira é um meio pelo qual a criança explora o mundo e constrói conhecimento, sendo fundamental que o educador reconheça e valorize o brincar como parte integrante do processo pedagógico.

Em minha realidade escolar, os espaços de interesse na sala de aula incluem áreas dedicadas à leitura, matemática, faz de conta, jogos e brincadeiras, linguagem, arte, psicomotricidade e um espaço heurístico. Estes ambientes são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos, oferecendo oportunidades variadas para que explorem e aprendam de maneira lúdica e significativa. Segundo Corsaro (2011, p. 78), “[...] o brincar não é apenas uma atividade de lazer, mas uma forma de participação social que permite às crianças experimentar, imitar, e transformar suas experiências em novos significados”.

Toda semana, são pensados para esses espaços propostas relacionadas ao tema trabalhado, a fim de promover esse desenvolvimento integral, tão discutido até aqui.

Planejar de forma intencional as atividades que ocorrem nesses espaços é crucial para atingir os resultados esperados. São elaboradas propostas que se alinham ao tema trabalhado, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos. Como afirmam Barbosa e Horn (2008, p.65), “[...] o planejamento intencional das práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil deve considerar os interesses das crianças, criando ambientes que incentivem a curiosidade, a exploração e a interação social”.

A maneira como um ambiente é organizado, incluindo a disposição dos objetos e materiais, pode moldar as experiências e percepções das crianças. A organização do espaço contribui para os processos de socialização, ajudando a definir como as crianças interagem e se relacionam dentro daquele ambiente. Além disso, a maneira como o ambiente é configurado pode facilitar ou limitar a apropriação cultural, ou seja, a forma como os indivíduos assimilam e vivem aspectos culturais dentro daquele espaço.

Com base na pesquisa realizada, e apoiados em Piaget (1973) e Vigotsky (1998) acredita-se que espaços de interesse do brincar proporcionam diversos benefícios para o desenvolvimento infantil:

1-Desenvolvimento Cognitivo: espaços com jogos e brincadeiras podem estimular o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a criatividade, proporcionando oportunidades para que as crianças explorem novos conceitos e ideias de forma prática e lúdica.

2-Desenvolvimento Social: ambientes de brincadeira promovem interações sociais entre as crianças, ajudando-as a desenvolver habilidades de comunicação, cooperação e trabalho em equipe. Elas aprendem a compartilhar, negociar e respeitar as regras durante as atividades coletivas.

3-Desenvolvimento Emocional: brincar em ambientes seguros e acolhedores permite que as crianças expressem suas emoções e experimentem diferentes papéis, o que é essencial para o desenvolvimento da autoestima, da empatia e do controle emocional.

4-Desenvolvimento Físico: por meio do brincar, especialmente em espaços externos, as crianças desenvolvem habilidades motoras finas e grossas, melhorando a coordenação, o equilíbrio e a força física.

5-Aprendizado Significativo: ao explorar esses espaços de brincar, as crianças aprendem de forma natural e significativa, assimilando conhecimentos que são importantes para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal, como matemática, linguagem, e ciências, por meio de atividades práticas e interativas.

6-Estímulo à Curiosidade e à Exploração: ambientes que são preparados para instigar a curiosidade das crianças, incentivando-as a explorar, fazer perguntas e buscar respostas por si mesmas, pode promover um aprendizado ativo e investigativo.

7-Promoção da Autonomia: nos espaços de interesse, as crianças são encorajadas a tomar decisões e a resolver problemas por conta própria, o que fortalece sua autonomia e confiança em suas capacidades.

8-Fortalecimento das Relações Interpessoais: ao participar de atividades coletivas nesses espaços, as crianças desenvolvem laços de amizade e aprendem a lidar com conflitos e diferenças, fortalecendo suas habilidades de convivência.

Sendo assim, os espaços de interesse são elementos essenciais no processo de aprendizagem das crianças, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento integral e harmonioso. Mediante um planejamento cuidadoso e da consideração das necessidades e interesses das crianças, esses ambientes enriquecem o aprendizado e promovem um desenvolvimento equilibrado.

Por fim, um ambiente bem organizado e adequadamente estruturado é fundamental para promover interações positivas, aprendizado significativo e a construção de experiências culturais compartilhadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo reafirma a importância crucial do brincar na Educação Infantil, evidenciando seu papel essencial não apenas como uma atividade recreativa, mas como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Por meio de análise bibliográfica sobre os espaços de interesse e sua influência no processo educacional, torna-se evidente que a criação de ambientes estimulantes e bem planejados é vital para promover o crescimento cognitivo, social, emocional e físico dos alunos.

Ao longo do estudo, quando questionado qual é a relação dos espaços de interesse e o desenvolvimento integral das crianças e seus impactos na Educação Infantil, foi possível perceber que os espaços de interesse desempenham um papel crucial na promoção de experiências lúdicas que favorecem o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças.

O brincar, conforme abordado ao longo deste artigo, não é uma atividade isolada, mas sim um componente central na formação das competências das crianças. As práticas pedagógicas que integram o brincar de maneira intencional e planejada contribuem para um aprendizado significativo e enriquecedor.

A pesquisa revelou que os espaços de interesse, sejam internos ou externos, desempenham um papel crítico na promoção do brincar e, consequentemente, no desenvolvimento integral das crianças. Estes espaços devem ser projetados e organizados de forma a estimular a curiosidade, a criatividade e a autonomia dos alunos, promovendo a interação social e a expressão emocional. Reconhecer e valorizar os interesses individuais das crianças durante o brincar é essencial para promover um desenvolvimento saudável e significativo em todas as áreas. Ao permitir que as crianças escolham suas atividades lúdicas com base em seus gostos e preferências, estamos incentivando-as a explorar seu potencial máximo, fortalecendo sua autoestima e motivação intrínseca para aprender e crescer.

Além disso, a metodologia utilizada, que combinou pesquisa qualitativa e revisão bibliográfica, proporcionou uma compreensão robusta das práticas pedagógicas e do impacto dos espaços de brincar. A análise dos dados e das teorias relevantes confirma que a organização e a estruturação adequadas dos ambientes educativos são essenciais para proporcionar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento equilibrado.

O objetivo geral desta pesquisa foi alcançado ao analisar a influência desses espaços no desenvolvimento integral das crianças e ao sustentar a importância do brincar no contexto educacional. Os objetivos específicos contribuíram para uma compreensão mais ampla sobre como o brincar se configura como uma ferramenta essencial de aprendizagem, evidenciando que ambientes bem planejados e adaptados são fundamentais para maximizar as oportunidades de interação e exploração.

Portanto, é imperativo que os educadores e gestores escolares considerem o brincar e os espaços de interesse como elementos centrais em suas práticas pedagógicas. Investir na criação e manutenção de ambientes estimulantes e ricos em possibilidades de brincar não apenas melhora a qualidade da Educação Infantil, mas também contribui para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças.

Em conclusão, o estudo reafirma a necessidade de promover práticas educacionais que valorizem o brincar e os ambientes de interesse como pilares

do desenvolvimento infantil. A implementação dessas práticas exige um compromisso contínuo com a qualidade da educação e com a criação de espaços que suportem o crescimento pleno dos alunos, garantindo que cada criança tenha a oportunidade de explorar, aprender e se desenvolver de forma integral e significativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORSARO, W. A. **The sociology of childhood**. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2011.

CRESWELL, J. W. **Pesquisa qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre, Editora Artmed, 1999.

FLICK, U. **Designing qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 1998. cap. 2. p. 33-56.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

OLIVEIRA, Z. P. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio De Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

RAYMUNDO, F.; KUHNEM, L.; SOARES, L. **Educação, cultura e desenvolvimento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SILVA, Edvânia dos Santos; SANTOS, Stefanny Alves dos; JESUS, Vanessa Matias de. **O Desenvolvimento Cognitivo Infantil sob a ótica de Jean Piaget**. Sergipe, Faculdade São Luís de França. Grupo Tiradentes, Aracajú, 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc9-6.pdf> Acesso em 02 agosto 2024.

VIGOTSKY, L. S. (2010). **A questão do meio na pedologia**. (M. P. Vinha, trad.) Psicologia USP, 21 (4). (Trabalho original publicado em 1935).

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A R.; LEONTIEV, A N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da P. V. São Paulo: Ícone/Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

CAPÍTULO 6

MEMÓRIAS DE ESCOLAS DA E PARA AS INFÂNCIAS: EXPERIÊNCIAS NA E COM A NATUREZA

Marília Rodrigues Lopes Heman

Denise Ferreira da Rosa

Doi: 10.48209/978-65-5417-464-6

Este capítulo tem como objetivo enunciar memórias de cenas do vivido e habitado em espaços-tempo de Escolas de Educação Infantil em Santa Maria / RS, retratadas por registros fotográficos¹, e que dizem das experiências cotidianas- corriqueiras, tanto planejadas quanto improvisadas, e apresenta as interações e as brincadeiras infantis seja por intencionalidades pedagógicas ou por tempo livre, numa relação heurística com e na natureza.

Tais intencionalidades para o não-emparedamento da ‘sala de aula’ e como possibilidade de apresentar, promover e potencializar outras formas de brincar e de brinquedo: experiências de práticas e de momentos que ultrapassam os limites do espaço físico interno e restrito, e possibilitam vidas criativas e inventivas da, para e com as crianças. Experiências, possibilidades e acontecimentos do fazer-fazendo na escola da e para as infâncias.

Uma escola para a valorização da vida em suas múltiplas dimensões... falas, gargalhadas, choros, euforias, desejos, agitações, encantamentos, curiosidades, questionamentos, reflexões, significações, criações, sensações, lembranças... como referências de memórias² de um lado, de um espaço-tempo institucional localizado em uma comunidade periférica que apesar de apresentar inúmeras dificuldades e fragilidades sociais, contempla as potencialidades das trocas, da confiança e da reciprocidade; e, de outro, um espaço-tempo localiza-

1 Todas as fotos estão asseguradas via Autorização de Uso de Imagem, por parte dos/as responsáveis legais e arquivadas institucionalmente.

2 Das muitas memórias do vivido e habitado com colegas as quais temos estimada admiração profissional. E, que aqui, compõem cada ‘trequinho’ desta escrita/implicação, não acadêmica, mas pedagógica. Professoras de Educação Infantil que por suas práticas docentes e posturas autorais, inspiram e mobilizam infâncias, crianças, experiências e existências.

do em uma região mais afastada da cidade, na saída para o interior, sem casas por perto, e que recebe crianças de todo o município, as quais se deslocam para a escola de carro ou de transporte escolar, constituindo assim uma comunidade escolar economicamente e culturalmente diversificada.

Espaço/s-tempo/s institucional/ais onde habitam crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses - 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos - 5 anos e 11 meses), conforme os parâmetros da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), que assim, configuram a primeira etapa da Educação Básica por uma não-escolarização, mas de educação e cuidado para com elas.

Espaço/s-tempo/s, de âmbito e fomento público, que garante/m e promove/m a Educação Infantil no dia a dia, conforme as diretrizes nacionais e os documentos político-legais, e cunham o coletivo para um fazer-escola na/s relação/ões cotidiana/s crianças-adultos - adultos-crianças.

Relações essas que se constituem num lugar possível de experiências e acontecimentos genuínos, e que planejam, estruturam, cultivam e mobilizam um ambiente acolhedor e diversificado, por meio de ambiências, ateliês, estações, instalações e espaços convidativos para exploração, desenvolvimento, criação, e especialmente, interações na e com a natureza, seja por meio de materialidades e/ou de pessoas, envolvendo sempre que possível a ampla comunidade escolar, para se buscar estabelecer outras e novas formas de relações na cotidianidade e no presente. O trabalho pedagógico na Educação Infantil e toda a sua dimensão ética e estética é atrelado na relação intrínseca entre educar e cuidar, tendo como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, para com isso, assegurar os Direitos de Aprendizagem [Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se] por meio de propostas pedagógicas que permeiam os Campos de Experiências [O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações] (BRASIL, 2017), tornando o currículo um currículo praticado, onde a estruturação e elaboração dos planejamentos se dão tanto por docências autorais quanto por imperativos de curiosidade/s das crianças, e das emergências advindas da comunidade escolar.

Da mesma forma, não se trata de qualquer proposta pedagógica, assim como não se trata de qualquer material para explorar, ou ainda, de qualquer espaço para vivenciar tal proposta. Se trata, e trata, de proposições com vistas às aprendizagens significativas e contextualizadas, coexistindo com a vida extramuro institucional, e quebrando com a ideia colonial de ‘sala de aula’ engessada por materiais unicamente industrializados e comercializados. Buscando, inclusive, outras formas de brincar e de brincar, que resista a lógica naturalizada capitalista de somente produzir, comprar e consumir, para desta vez, também, criar, inventar, experimentar...

Brincar com inspiração heurística e não como a descoberta de algo, mas como possibilidade de aproximação, desenvolvimento, proposição... um ‘tempero’ a mais nas vivências, as quais, aqui, seguem brevemente [com]partilhadas como memórias. Memórias essas que dizem de momentos que envolvem, entre tantos aspectos, elementos naturais diversificados, e que possibilitam as mais variadas explorações, as mais diferentes sensações, tamanhos, formas, peso, quantidade, textura, temperatura [...]. E, que passam a ser explorações, aprendizagens, desafios, hipóteses e tentativas, que vão sendo construídas e estabelecidas fora do espaço da sala de referência, quais sejam, por exemplo: com o vento ‘batendo’ no rosto, fazendo os cabelos se movimentarem; com o sol aquecendo e fazendo sombra das pequenas mãos que se mexem sem parar; com os barulhos dos pássaros ao ouvido como uma linda melodia; por vezes, alguns pingos de chuva, outras com a água evaporando do solo da horta; algumas ‘reviradas’ na composteira; tudo isso como novas brincadeiras e/ou brinquedos, que vão se estabelecendo na companhia e interação de muitas crianças e de professores/as, em espaços, a partir daí, como ‘lugares de encantos’. Onde, nesses ‘lugares de encantos’, e também, de ambiências propositivas, carinhosamente preparadas pelos/as professores/as e monitores/as, as experiências iniciam... com ‘muitas coisas’: peças vazadas de MDF e celofane; tubos de PVC, bolinhas e carrinhos; caixa de serragem e bichinhos; bacia de areia e brinquedos; canteiros com hortaliças, chás, flores e regadores; composteira; cisterna; instalações com elásticos, fios, espelhos, papelão, pallets, mala, livros, tapete, almofadas, TNT, fantasias, retalhos, utensílios de casa (de cozinha); e muitos

e muitos outros materiais e recursos diversificados, que por vezes estão organizados intencionalmente e, por outras vezes, somem e/ou se modificam como ‘num passe de mágica’... e/ou de encanto.



Fonte: Arquivo pessoal-institucional.

Um lugar de todos/as e para todos/as: o pátio da escola, onde cada criança tem a oportunidade da escolha... com quem, onde, com quais materiais quer brincar, se vai pesquisar e/ou interagir, se quer descansar, e... e... e... constituindo-se individual e coletivamente no tempo presente.

MEMÓRIA/S DE DIA/S DE SOL, GRAMADO E VENTANIA

[...]

Havia ventado muito em um dia de outono [aquele vento-norte, como costumamos chamar aqui na região sul do país...], mas com uma temperatura agradável e propícia para estar ‘ao ar livre’. As crianças já haviam se organizado para se deslocar até o pátio da escola... um espaço naturalmente lindo! Que possui um vasto gramado, muitas árvores, terra, areia, flores, chás, legumes, verduras, sombra e céu aberto.

Um dia especial, onde o espaço estava coberto de elementos da natureza, algo que não foi organizado e/ou preparado neste espaço propositalmente pe-

los/as professores/as. Mas que, devido às características de um dia de vento, o gramado estava repleto de gravetos e folhas de variados tipos e tamanhos.

Em um primeiro impulso de [re]organização [e de cuidado para não ocorrer ‘acidentes’ com tais gravetos], as crianças começaram a juntá-los. Um aqui... um maior ali... um pequeno mas com uma pontinha maior... um mais grosso... um mais estranho... um que parecia uma varinha mágica... Logo as crianças obtiveram um arsenal, como se estivessem todas mobilizadas em reuní-los o mais rápido possível. Uma mobilização que logo virou brincadeira de expedição investigativa... que com o auxílio de um pequeno balde que estava ao lado de uma parede qualquer, virou um ótimo cesto para o armazenamento das coletas...



Fonte: Arquivo pessoal-institucional.

Algumas crianças naturalmente se afastaram do gramado, e como se fossem pinceis gigantes, com alguns gravetos começaram a ‘riscar’ na areia... ligando traços, criando formas, nomeando-as... Outras, por sua vez, inventaram outras possibilidades de [de]marcação com eles... criando espaços maiores... casas... castelos... vilas... pessoas... símbolos gráficos... representações...

Algumas crianças naturalmente se afastaram do gramado, e como se fossem pinceis gigantes, com alguns gravetos começaram a ‘riscar’ na areia... ligando traços, criando formas, nomeando-as... Outras, por sua vez, inventaram outras possibilidades de [de]marcação com eles... criando espaços maiores... casas... castelos... vilas... pessoas... símbolos gráficos... representações...



Fonte: Arquivo pessoal-institucional.

E, a partir dali, das experiências livres, instigadas e estimuladas pelos/as professores/as e monitores/as, as crianças passaram, também, a se envolver em conversas, construções e tentativas como experiências mediadas, com e a partir dos gravetos achados no pátio. Os gravetos esses que se tornaram uma pequena coleção criada por essa turma, e que se mantiveram por vários dias no pequeno balde, na sala de referência, e até mesmo fora dela, desencadearam diferentes explorações, manuseios e histórias para contar...

Para tanto, uma coleção de gravetos que se tornou material base, e ainda, elemento pedagógico para a criação de um jogo propositivo e orientado: o ‘pega- gravetos’...



Fonte: Arquivo pessoal-institucional.

Assim, mobilizados com essa movimentação toda, e junto dos desafios que a materialidade os tivera provocado, surgiram várias outras hipóteses de elaborações, algumas com tentativas sem sucesso, outras que propuseram novos [re]começos, novas coletas, e até mesmo algumas pesquisas... novas pinturas.. e...

Por fim, as varetas do jogo ‘pega-gravetos’ foram confeccionadas; o jogo foi [re]criado pelas crianças com seus materiais (tintas coloridas, glitter e etc); novas regras e formas de se jogar foram planejadas; e os gravetos excedentes foram guardados, onde por vezes eles eram peças do ‘pega-gravetos’, e em outras, constituíam itens de montagem e encaixe... e que seguiam inaugurando tantas outras coisas e possibilidades...

MEMÓRIA/S DE INVENÇÕES E BRINCADEIRAS

[...]

Era uma tarde precisamente quente [aquele calorão, como costumamos chamar aqui na região sul do país...]. As crianças estavam todas no pátio da escola... algumas explorando a pracinha e a areia, outras embaixo das árvores, nas sombras, com materiais estruturados e não-estruturados, outras, ainda, nos espaços organizados para os momentos direcionados com uma variedade de materialidades, tanto no gramado quanto na área coberta, que fica junto do espaço aberto.

Aos poucos, as crianças se organizaram em uma movimentação diferente, desta vez, a fazer o mesmo percurso de caminhada com muita sutileza

za... uma movimentação que tinha dois destinos traçados: o das caixas de areia e terra; e, o de uma torneira ao lado de um dos muros. Com isso, e devido ao calor acentuado, como possibilidade de vivência, algumas crianças começaram a misturar água na areia, e outras, água na terra, e nesse misturar, algumas gotas de água aqui, e outras acolá, começavam sutilmente a molhar os braços, as pernas e os pés da criançada levada. Várias movimentações... variadas misturas... diversos objetos... diferentes estratégias... foram sendo experienciadas, envolvendo desde o transporte, transposição e armazenamento de recursos, até brincadeiras supervisionadas e geridas por regras, normas e combinados estabelecidos por elas mesmas. Para além disso tudo, conversas, perguntas, hipóteses e alguns questionamentos ganharam centralidade nas conversas entre elas: “Se colocarmos no congelador da geladeira, o que acontece, como fica e qual a diferença de agora?”...

Pelo que, a partir dessa movimentação com o elemento água, as crianças se propuseram a pesquisar e investigar, por vários dias: informações, curiosidades e experiências com a água. Algumas delas, chegaram a ganhar lugar no repertório infantil, sendo realizadas, à exemplo da que aqui destacamos: o brincar significativo com gelo... congelar, derreter, desvendar, explorar, se encantar...

Assim, o gelo preparado com balões e mini-brinquedos, proporcionou a inventividade de outras brincadeiras e brinquedos por vir...



Fonte: Arquivo pessoal-institucional.

Em meio a esse enredo todo, mais e mais pesquisas, conversas e indagações: “Como reverter à água?”; “Como derreter o gelo?”; “Talvez deixando no sol, em cima do muro, ou quebrando a bola de gelo, jogando-a no chão!”; “Talvez colocando o gelo de molho em uma bacia, ou embaixo da torneira corrente!”. Afinal, o objetivo maior naquele momento, em específico, era o de ‘salvar’ o brinquedo que se encontrava congelado e entremeado ao gelo...



Fonte: Arquivo pessoal-institucional.

E assim, depois de tantas e tantas tentativas, combinados e articulações, as crianças conseguiram quebrar e derreter o gelo, conforme suas metas. E, dessa prática, ainda resultaram outros movimentos, por outros dias, como por exemplo a espera pela chuva, para quem sabe, mais uma vez experienciar... observações, registros, estudos e práticas.

Ali, o que se tornava evidente, mais uma vez, era a potência do espaço-tempo que acolhe as infâncias e as inúmeras possibilidades de organização e exploração, contempladas e garantidas nos planejamentos pedagógicos e suas intencionalidades, que visam, em especial, provisoriedades, criações, aprendizagens e...

Com esse contexto, portanto, algumas implicações ganham foco, como as de Tiriba (2010) sobre a importância de as crianças desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo sol, e que ofereça conforto térmico, acústico e visual. E, mais do que isso, entendendo que as crianças são seres

da natureza, o que faz necessário repensar e transformar a rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados, para se poder propiciar propostas que possibilitem o contato cotidiano com o mundo em que estão inseridas, como partícipes e protagonistas, para além das salas de aula ou de atividades.

MEMÓRIA/S DO/S E NO/S CAMINHO/S

[...]

“Profe, você viu a árvore da outra rua?”; “Podemos ir até lá para ver de perto?”; “Profe, o que tem naquela rua depois do campo?”.

Dessas, e tantas outras perguntas curiosas, surgiram nossos passeios pelo entorno da escola... E, com isso, motivados pelo desejo de explorar e conhecer, caminharam juntos, crianças, seus pares e adultos/as, pelas ruas da comunidade, no entorno, sendo que nesses caminhos foram delineadas muitas descobertas, histórias, experiências, investigações e criações.

Em uma das caminhadas descobriu-se uma quadra de esportes, que não se tinha na escola, e que passou a ser um espaço cotidianamente frequentado, visto ser um espaço físico amplo e seguro para as crianças, seja para correrem, jogarem ou explorarem as diferentes brincadeiras espontâneas e/ou mediadas.

Em um outro momento de passeio a pé, descobriu-se uma pracinha, que também não se tinha na escola, até então, e esse lugar logo se tornou o local preferido da criançada. Sendo, a partir dali, corriqueiros os pedidos para se ir até lá, e festivos os aceites e confirmações de ida.

Assim, entre um passo e outro, uma parada e outra para contemplar o percurso, eis que a observação subjetiva de uma criança despertou a curiosidade do coletivo... as posições das sombras projetadas no chão, que mudavam tal qual mudavam as posições dos corpos envolvidos, que, por sua vez, se movimentavam inquietamente...

Uma investigação que emergiu e ganhou força para se conseguir descobrir ‘esse mistério’. Onde intrigadas, as crianças começaram a se mover, a fazer diferentes posições de um lado para o outro, agachando-se, levantando os braços, afastando as pernas, agachando, pulando e etc. E, para cada mo-

vimento, algumas boas hipóteses: “Será que a sombra muda porque estamos andando?”; “O que faz ter a nossa sombra no chão?”; “O chão seria um grande espelho?”.

Como, então, responder a tantas perguntas e indagações, de modo a seguir instigando a vitalidade da curiosidade e das observações? A resposta é imediata! Conversado com elas sobre o meio natural em que habitamos, e que elementos, recursos, seres e suas especificidades, cunham a vida em sua diversidade no Planeta Terra.



Fonte: Arquivo pessoal-institucional.

A partir daí, outros dias e oportunidades insurgiram, desde um passeio para a observação do sol, até o caminho de retorno para escola, e da escola, para as suas casas. Sem fazer esgotar o afinco das práticas e das investigações... Brincar de sombras; fazer marcas no chão para registrar as mudanças de posições delas, no decorrer da manhã; elaborar desenhos junto das sombras dos objetos dispersos no chão; e...

Aquilo, portanto, que começou como uma simples observação durante um passeio, se transformou em um convite para se poder explorar, questionar e descobrir as pequenas características do mundo ao redor.

Desse mundo que nos contempla com muitas coisas boas e bonitas... desde uma árvore na rua, um lindo ipê amarelo florido, diversificadas pedras (grandes, pequenas, bem pequenas, bem grandonas, brilhantes, foscas). Pedras tão grandes que não cabem na mão... pedras tão bonitas que podem ser colecionadas... pedras tão pequenas que cabe no bolso... pedras preciosas... pedras... pedras... pedras... Dos caminhos, mundo afora, que também tem pontes... sangas... estradas...

“E se jogarmos uma pedra na água que corre embaixo da ponte, o que acontece?” Splash! E assim, infinitamente splash! Splash! Splash! Dentre alertas e orientações: “Cuidado com o colega!”; “Essa pedra é muito pesada”. E dentre conhecimentos e diversões... sempre entre a curiosidade e o caminhar...

Assim, a/s memória/s dos e nos caminhos possibilitaram a vivência de corpos em movimento, de mãos que exploram, de olhos que descobrem, de vozes que perguntam... Como oportunidade potente de encontro com o desconhecido, e também, de convite para sentir, observar e experimentar o mundo ao redor.

Desde a sombra que muda de lugar, as pedras que se tornam tesouros, ou o som da água abraçando cada pedra lançada, as crianças produziram narrativas, fizeram descobertas e ampliaram seus olhares sobre o espaço e suas possibilidades, o que se alinha, em muito, com o que também Tiriba (2010) diz sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

“Só uma pedagogia que respeite as vontades do corpo poderá manter viva a potência infantil, pois o livre movimento dos corpos está na sua origem, e possibilita o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (TIRIBA, 2010, p. 05).

Assim, o entorno da escola passou de apenas cenário, para também, território de aprendizagem viva, onde a curiosidade guiou novas investigações e a experiência se fez matéria de conhecimento.

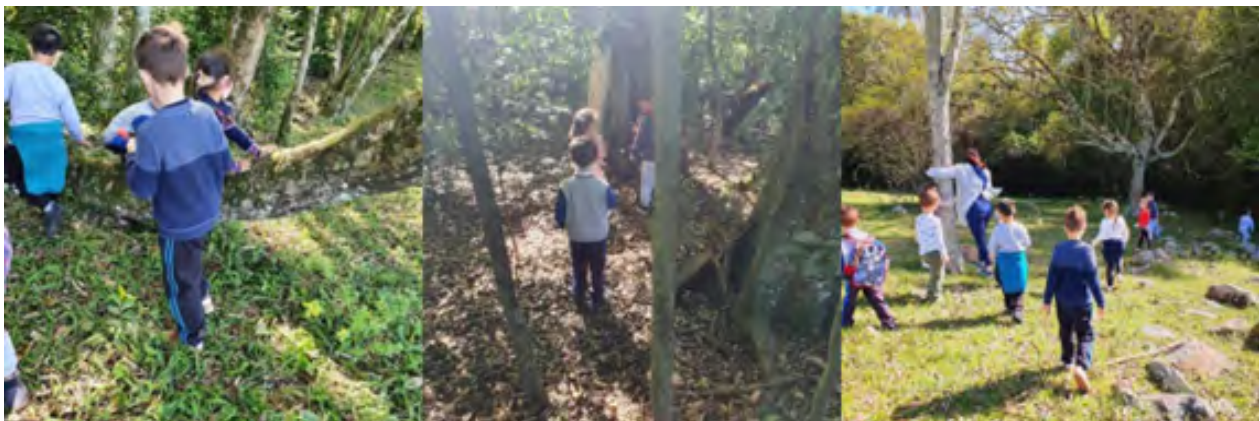
MEMÓRIA/S DE UMA MANHÃ NA ‘FLORESTA’

[...]

Faziam alguns dias, que as manhãs eram agradáveis e ensolaradas. As cores, aromas e o cantar dos pássaros lembravam que era tempo de primavera. O sol iluminava e aquecia os risos e as brincadeiras das crianças no pátio da escola, o qual se tornava pequeno para tanto movimento, tanta curiosidade e tanta vontade de exploração. Foi assim, que surgiu a proposta de passar uma manhã na ‘floresta’.

Correr no campo; escalar os troncos e se balançar nos galhos das árvores; caminhar sobre as pedras; observar as texturas, as cores, os aromas e os sons; respirar o ar puro; escorregar no barranco; observar o formato das nuvens; se deliciar com um lanche compartilhado com os colegas; eis algumas das experimentações daquela vigorosa manhã, alegre e cheia de encantamentos. Uma manhã em que o tempo cronológico passou diferente.

Uma manhã para brincar heurístico, não como mera descoberta precisamente nova ou inédita, não como um projeto a ser desenvolvido, mas como um ‘tempero’ a mais nas vivências cotidianas, como já dito. Um brincar como possibilitador de desativação do tempo e da ordem institucional, e como prática que desperta a curiosidade e a imaginação das crianças, permitindo que elas explorem o mundo ao seu redor de maneira divertida e significativa.



Fonte: Arquivo pessoal-institucional.

O brincar heurístico em uma manhã na ‘floresta’ não apenas por um passeio, mas por uma forma prazerosa de aprender e se relacionar com a natureza, e de também sentir-se parte dela. Ainda, pela riqueza da experiência do contato íntimo com tudo aquilo que emana da vida.

A brincadeira com elementos da natureza e objetos do cotidiano que se tornou uma experiência infantil potente, pois a descoberta das coisas por si mesmo envolveu a livre exploração, estimulando a criatividade, o imaginário, o simbólico e o desenvolvimento em sua inteireza.

O QUE FICA?

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

As memórias aqui evidenciadas remetem e reverberam potências... Oportunas vivências de explorações e de aprendizagens que compreendem infância e natureza entrelaçadas, e oferecem possibilidades múltiplas, desde o perguntar e pesquisar, até o conjunto de regras e combinados estabelecidos pelas crianças, tanto como espectadoras quanto como propositoras de práticas educativas.

Assim, as crianças como partícipes e protagonistas, perpassam, em suas infâncias, experiências que ampliam e personificam seus repertórios culturais, aprendendo constantantemente... ao comparar objetos quanto a tamanho, peso e espessura; pesquisar sobre os jogos, criando para eles adaptações e novas regras enquanto brincadeiras; identificando e selecionando materiais para as explorações; articulando formas e estratégias de para pintar, desenhar, acompanhar processos e modificações; convidar outras crianças e/ou adultos para interações; vivenciar iniciativas como saber aguardar, ter paciência, experimentar estratégias, desistir, articular, organizar, guardar, pegar de novo, recomeçar, e...



Fonte: Arquivo pessoal-institucional.

Por isso, com essas memórias, se torna possível sinalizar a importância e a urgência em recuperar e reinventar o espaço-tempo da Educação Infantil, suas propostas, suas intencionalidades, suas rotinas... visto a possibilidade de se poder proporcionar às crianças e aos sujeitos que habitam essas escolas da e para as infâncias, uma outra/nova forma de vivência e de autoria.

Assim, ao finalizarmos esta escrita, desejamos inspirar colegas professores/as a construir aprendizagens coletivas, e a ultrapassar os limites do emparedamento das salas de aulas convencionais - as do emparedamento escolar -, possibilitando vivências outras, criativas e inventivas, das, para e junto das crianças, com e na natureza.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília. 2017.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. In.: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>>.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Denise Ferreira da Rosa

Graduada em Educação Especial Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria e em Pedagogia/EaD pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Especialista em Gestão Educacional e Mestra em Educação-Linha de Pesquisa Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria. Discente do Curso de Doutorado em Educação/PPGE/UFSM, Bolsista CAPES/DS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Inclusão e do Grupo Docência, Formação e Culturas na Educação Infantil.

E-mail: denisef.darosa@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3669205120517881>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1568-8373>

Marília Rodrigues Lopes Heman

Pós-Doutoranda em Educação. Doutora e Mestra em Educação. Especialista em Gestão Educacional. Especializanda em Psicopedagogia, em Orientação Educacional e em Psicologia Escolar. Psicóloga. Pedagoga. Técnica em Secretaria Escolar. Normalista. Aperfeiçoada em Atendimento Educacional Especializado. Tutora EaD. Professora. Formadora. Pesquisadora. Extensionista. Docente do Ensino Superior. E-mail: ma.rilialopes@hotmail.com; ma.riliaheman@gmail.com

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/1079023663243185>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0244-4882>

Pablo Henry Silveira Wouters

Bacharel em Psicologia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Santiago/RS. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa II: Políticas Públicas Educacionais: práticas educativas e suas interfaces pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Assessor Pedagógico e na formação de professores através da Empresa Conatto Consultoria e pelo Programa A União Faz a Vida da Fundação Sicredi. E-mail: phswouters.25@gmail.com

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Denise Ferreira da Rosa

Graduada em Educação Especial Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria e em Pedagogia/EaD pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Especialista em Gestão Educacional e Mestra em Educação-Linha de Pesquisa Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria. Discente do Curso de Doutorado em Educação/PPGE/UFSM, Bolsista CAPES/DS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Inclusão e do Grupo Docência, Formação e Culturas na Educação Infantil.

E-mail: denisef.darosa@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3669205120517881>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1568-8373>

Jaqueline de Souza Liberalesso

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, do Centro de Educação - CE, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, e Professora da Rede Municipal de Educação de Santa Maria / RS.

Lenice Lopes de Almeida

Licenciada em Pedagogia; Ciências Biológicas; Letras; Educação Física e Artes. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional; Gestão e Orientação Educacional; Artes. Atuante na Escola Municipal Flor da Terra.

E-mail: lenicelopes81@gmail.com

Luzimar Vargas Gomes

Licenciada em Pedagogia Pós-graduada em Orientação e Gestão Educacional e Direito Educacional com Ênfase em Educação Inclusiva. Atuante no Ensino Fundamental I na Escola Municipal Deodato Gonçalves de Siqueira.

E-mail: luzimarvargas2112@gmail.com

Márcia da Silva Melo

Licenciada em Pedagogia e Matemática. Pós-graduada em Educação Infantil, Atendimento Educacional Especializado e Transtorno do desenvolvimento Infantil, Educação Física na Educação Infantil, Educação Especial e Inclusão, Psicopedagogia Institucional e Clínica e Orientação Educacional. Atuante na Educação Infantil, na Escola Municipal Deodato Gonçalves de Siqueira e Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Vó Vitória. E-mail: garofalo.silvamelomarcia.marcia@gmail.com

Marília Rodrigues Lopes Heman

Pós-Doutoranda em Educação. Doutora e Mestra em Educação. Especialista em Gestão Educacional. Especializanda em Psicopedagogia, em Orientação Educacional e em Psicologia Escolar. Psicóloga. Pedagoga. Técnica em Secretaria Escolar. Normalista. Aperfeiçoada em Atendimento Educacional Especializado. Tutora EaD. Professora. Formadora. Pesquisadora. Extensionista. Docente do Ensino Superior.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/1079023663243185>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0244-4882>

Manoela Batista de Siqueira

Licenciada em Pedagogia. Pós-graduada em Administração Escolar e Educação Especial e Inclusão. Atuante na Educação Infantil, na Escola Municipal Deodato Gonçalves de Siqueira. E-mail: manukasiqu@gmail.com

Marcelo Messias Henriques

Graduado em Pedagogia. Mestre em Educação. Professor do UniDomBosco. E-mail: marcelomhenriques@hotmail.com

Rita de Kássia de Oliveira

Licenciada em Pedagogia e Geografia. Pós graduada e Gestão e Orientação Educacional, Educação Infantil, Autismo, Docência em Ensino Superior, Psicopedagogia com Ênfase em Educação Inclusiva e Educação Especial. Atuante como Vice Diretora na Escola Municipal Flor da Terra em Planaltina GO.

E-mail: profritak@gmail.com

Tatiane de Oliveira Damitz

Mestranda em PG em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Mestrado Profissional, Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM.

E-mail: tatianedamitz@gmail.com

Vanessa de Oliveira

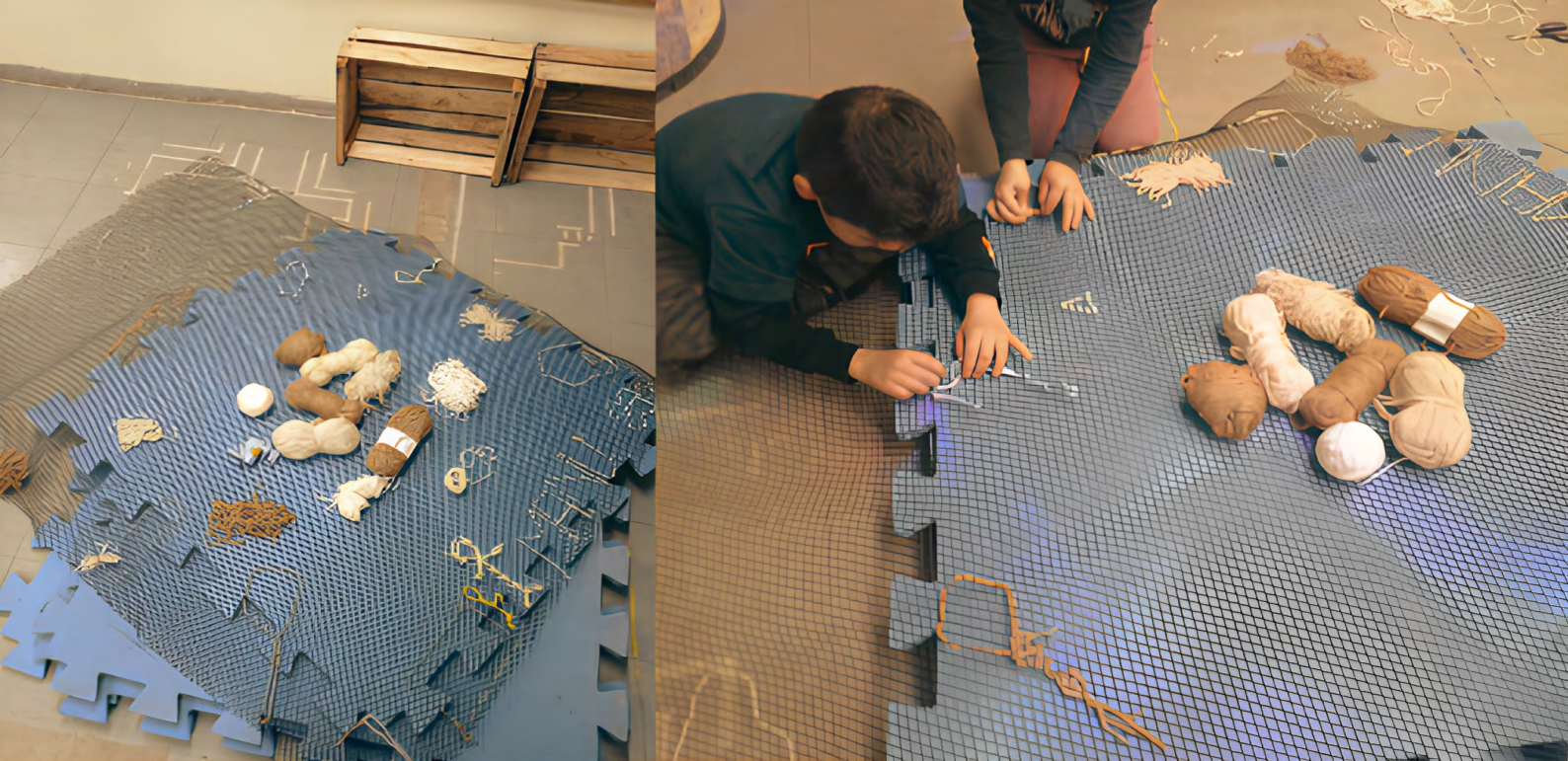
Graduada em Pedagogia pela UEPG. Especialista em Docência na Educação infantil. Professora de Educação Infantil no município de Ponta Grossa.

E-mail: vanneoliveira-@hotmail.com.

Zuleica Elenice Backes

Licenciada em Letras e Pedagogia. Pós-graduada em Língua Portuguesa, Orientação Educacional e Psicopedagogia Institucional e Clínica. Atuante no Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Deodato Gonçalves de Siqueira e Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Izaíra Machado de Freitas Camargo.

E-mail: zuleicabackes@yahoo.com.br



EDUCAÇÃO INFANTIL:

Fiandar vivências

que mobilizam infâncias, crianças, experiências e existências

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●

