

EDUCAÇÃO INFANTIL

SABERES E PRÁTICAS



Danielle Marafon
Mary Sylvia Miguel Falcão
Roseneide Maria Batista Cirino
Organizadoras

ARCO
EDITORES



EDUCAÇÃO INFANTIL

SABERES E PRÁTICAS



Danielle Marafon
Mary Sylvia Miguel Falcão
Roseneide Maria Batista Cirino
Organizadoras

ARCO
EDITORES ● ● ●



Editor Chefe*Ivanio Folmer***Bibliotecária***Eliete Marques da Silva***Revisora Técnica***Gabriella Eldereti Machado***Diagramação***Gabriel Eldereti Machado***Imagem capa***www.canva.com***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

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

Educação infantil [livro eletrônico] : saberes e práticas / Danielle Marafon, Mary Sylvia Miguel Falcão, Roseneide Maria Batista Cirino, organizadoras. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-428-2

1. Educação infantil 2. Prática de ensino
3. Prática pedagógica 4. Professores – Formação
I. Marafon, Danielle. II. Falcão, Mary Sylvia Miguel.
III. Cirino, Roseneide Maria Batista.

25-252004

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação infantil : Professores : Formação : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-428-2

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

A Educação Infantil constitui a base primordial para a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral da criança, sendo uma fase essencial para a vivência de experiências que promovam o aprendizado significativo. Neste contexto, o presente livro congrega uma coletânea de estudos e reflexões que exploram diferentes dimensões dessa etapa educacional, fomentando o aprofundamento das discussões sobre práticas pedagógicas, inclusão, ludicidade, letramento, avaliação e os desafios da transição para o Ensino Fundamental.

O primeiro capítulo, **“A Questão do Brincar na Cultura da Infância dos Povos Tradicionais”**, são analisadas as práticas lúdicas das crianças pertencentes a comunidades tradicionais, destacando o brincar como elemento central de sua cultura e desenvolvimento.

No segundo capítulo, **“Gestão Democrática e o Processo de Inclusão de Crianças com Deficiência na Educação Infantil do Município de Paranaguá/PR”**, discute o papel da gestão participativa na promoção de ambientes escolares inclusivos, abordando desafios e conquistas nesse cenário.

O terceiro capítulo **“O Letramento na Educação Infantil: Um Olhar sobre as Práticas no Centro Municipal de Educação Infantil ‘Peixinho Sapeca’”** analisa as abordagens de letramento utilizadas na Educação Infantil, enfatizando a importância das interações e experiências cotidianas.

Os desafios enfrentados pelas crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental são explorados no capítulo **“Os Desafios da Transição das Crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”**, que apresenta estratégias para tornar essa passagem mais acolhedora.

A avaliação na Educação Infantil é abordada no capítulo **“A Avaliação na Educação Infantil: Uma Análise sobre Portfólio”**, no qual são discutidas

as potencialidades desse instrumento na documentação e compreensão do desenvolvimento infantil.

No capítulo **“Brincar é Coisa Séria! Uma Reflexão sobre o Papel do Brincar na Rotina das Crianças da Educação Infantil”**, os autores enfatizam a centralidade do brincar no cotidiano escolar, ressaltando sua relevância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

A Matemática na Educação Infantil é explorada no capítulo **“O Ensino da Matemática na Educação Infantil”**, que destaca práticas lúdicas e interativas que favorecem a construção do conhecimento matemático desde os primeiros anos.

A transição entre as etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é novamente problematizada no capítulo **“Transição entre Etapas, o processo da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I: Reflexões e Práticas”**, trazendo experiências e propostas que favorecem esse período de mudança.

O protagonismo infantil e sua relação com as propostas pedagógicas são analisados no capítulo **“O Protagonismo Infantil como Proposta de Ensino: Uma Reflexão Acerca da Educação Infantil”**, destacando a importância de considerar a voz e a participação ativa das crianças no processo de ensino-aprendizagem.

O capítulo, **“Um Olhar das Professoras de Educação Infantil do Município de Paranaguá sobre a Importância do Brincar”**, apresenta uma investigação sobre as percepções e práticas das professoras em relação ao brincar, evidenciando desafios e possibilidades.

Cada capítulo desta obra traz contribuições valiosas para a reflexão acerca da Educação Infantil, enriquecendo o debate sobre metodologias, gestão e práticas pedagógicas. Esperamos que esta obra inspire educadores, pesquisadores e gestores na construção de uma Educação Infantil cada vez mais inclusiva, significativa e transformadora.

As autoras

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A Questão do Brincar na Cultura da Infância dos Povos Tradicionais.....9

Maria Luiza Freitas Marques do Nascimento

Tammy Ribeiro

doi: 10.48209/978-65-5417-428-0

CAPÍTULO 2

Gestão Democrática e o Processo de Inclusão de Crianças com Deficiência na Educação Infantil do Município de Paranaguá/PR31

Roseli Vieira Alves de Melo

Mary Sylvia Miguel Falcão

doi: 10.48209/978-65-5417-428-1

CAPÍTULO 3

O Letramento na Educação Infantil: um olhar sobre as práticas no Centro Municipal de Educação Infantil “Peixinho Sapeca”58

Fernanda de Oliveira Pontes

Danielle Marafon

doi: 10.48209/978-65-5417-428-3

CAPÍTULO 4

Os Desafios da Transição das Crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.....88

Tatiana Costa Pinto Passos

Daniele dos Reis Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-428-4

CAPÍTULO 5

A Avaliação na Educação Infantil: Uma Análise sobre Portfólio..115

Adélia Gonçalves Andrioli

Roseneide Maria Batista Sirino

doi: 10.48209/978-65-5417-428-5

CAPÍTULO 6

Brincar é Coisa Séria! Uma Reflexão sobre o papel do Brincar na Rotina das Crianças da Educação Infantil.....146

Fernanda Cometi Stocco

Iarê Sandra Cooper

doi: 10.48209/978-65-5417-428-6

CAPÍTULO 7

O Ensino da Matemática na Educação Infantil.....174

Andressa Dal'Negro Ereno Belmont

Danielle Marafon

doi: 10.48209/978-65-5417-428-7

CAPÍTULO 8

Transição entre Etapas, o processo da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I: Reflexões e Práticas.....202

Sthefany dos Santos Pereira

Paula da Silva Inacio Pereira

doi: 10.48209/978-65-5417-428-8

CAPÍTULO 9

O Protagonismo Infantil como Proposta de Ensino: Uma Reflexão Acerca da Educação Infantil.....228

Jéssica Maciel Fontana

Iarê Sandra Cooper

doi: 10.48209/978-65-5417-428-9

CAPÍTULO 10

Um Olhar das Professoras de Educação Infantil do Município de Paranaguá sobre a Importância do Brincar.....262

Ivanilda Alexandrina da Cunha Silva

Danielle Marafon

doi: 10.48209/978-65-5417-428-A

Sobre os(as) Organizadores(as).....285

Sobre as Autoras e os Autores.....288

CAPÍTULO 1

A QUESTÃO DO BRINCAR NA CULTURA DA INFÂNCIA DOS POVOS TRADICIONAIS

Maria Luiza Freitas Marques do Nascimento

Tammy Ribeiro

Doi: 10.48209/978-65-5417-428-0

Resumo: O presente artigo¹ tem como objetivo evidenciar como a infância dos povos tradicionais se constitui por meio da brincadeira, da vivência na natureza e da ressignificação do trabalho. Além disso, apontamos como tal infância se articula com a educação ambiental, as expressões e formas de resistência desses povos em perpetuar seus territórios e culturas por meio de lutas e seus diferentes desdobramentos, como as políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Infância. Povos Tradicionais. Educação.

Introdução

A infância dos povos e comunidades tradicionais não poderia estar descolada da concepção mais ampla de povos em resistência. Nesse sentido, entendemos que assim como a conexão metabólica entre povo e natureza ainda possui um forte vínculo, não ocorreu um afastamento crítico entre infância e natureza como já rompido nas sociedades ocidentais - apesar dos conflitos e a forma brutal de desenvolvimento econômico onde as comunidades estão inseridas.

¹ É resultado de discussões realizadas ao longo do curso de especialização *lato sensu* Educação Infantil: Gestão, Saberes e Práticas ofertado pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus Paranaguá.

As comunidades as quais nos referimos nesse artigo pertencem a:

[...] povos indígenas, as comunidades remanescentes de quilombos, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os povos ciganos, os povos de terreiro, os pantaneiros (do pantanal mato-grossense e sul-mato-grossense), os faxinalenses do Paraná e região (que consorciavam o plantio da erva-mate com a suinocultura e com o extrativismo do pião a partir do uso comum do território), as comunidades de fundos de pasto da Bahia (que praticam a caprinocultura em territórios de uso comum), os caiçaras (pescadores artesanais marítimos dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, que consorciavam a pesca artesanal e extrativismo em áreas comuns com o cultivo), os geraizeiros (que exercem ocupação tradicional dos gerais ou cerrado), os apanhadores de flores sempre-vivas (que tradicionalmente exerciam o extrativismo em áreas de uso comum nas campinas, hoje cercadas em grande medida pela monocultura do eucalipto e pela criação de unidades de conservação de proteção integral), entre outros que, somados, representam parcela significativa da população brasileira e ocupam parte considerável do território nacional. (COSTA FILHO; MENDES, 2013, p. 15)

Para a infância de tais crianças se concretizarem enquanto um direito necessitam dos seus corpos serem respeitados, assim como suas comunidades, territórios e do contato pleno com a natureza. Não somente, a brincadeira livre nos espaços de natureza é fundamental para manutenção dessas infâncias, relação travada através do cotidiano na comunidade, das práticas de trabalho, religiosidades e festejos, isto é, das práticas culturais.

Sob a perspectiva teórica crítica, a educação ambiental assume caráter político, pois coloca em evidência práticas antissistêmicas que buscam a transformação radical do modo de produção capitalista que impõe usos e apropriações desiguais da natureza. Quando nos referenciamos na educação ambiental crítica para o presente debate, apontamos a necessidade de analisar as crianças como produtoras de uma cultura da infância, as quais se tornam educadoras de uma sociabilidade infantil não capitalista “de se relacionar com a terra e produzir suas existências” (LOUREIRO, 2020, p. 134). Araújo e Monteiro (2018) chamam as crianças para se unirem, nós também direcionamos essa convocatória às crianças dos povos tradicionais: Crianças dos povos tradicionais, uni-vos!

Mas por quê? As crianças se inserem no bojo das lutas emancipatórias de seu povo, isto é, não estão afastadas da realidade. Quando são travadas disputas em torno da demarcação indígena imediata, por exemplo, o que se busca é “devolver a natureza às crianças” (p. 182), pois as infâncias se realizam nos territórios e esse é um direito fundamental.

Nesse sentido, nosso objetivo geral é evidenciar como a infância dos povos tradicionais se constitui por meio da ressignificação do trabalho dos adultos e da vivência na natureza. Especificamente, objetivamos apontar como tal infância se articula com a educação ambiental, as expressões e as formas de resistência desses povos em perpetuar seus territórios e culturas por meio de lutas e seus diferentes desdobramentos.

Desta forma, iremos aprofundar o debate nas seções seguintes. Na primeira, apresentaremos o debate sobre a marginalização e a proletarização dos povos e comunidades tradicionais, apontamos o trabalho como categoria marxista de compreensão da atividade humana, que está em evidência nas infâncias investigadas. Na segunda seção, apresentaremos como as lutas emancipatórias e as políticas educativas dos povos e comunidades tradicionais se vinculam com a educação ambiental crítica, fazendo recorte de artigos produzidos por articulações e movimentos e, também, em textos das políticas públicas educacionais. Por fim, antes das considerações finais, na terceira seção, trataremos da relação criança-natureza por meio de revisão bibliográfica e de produções infantis da cultura da infância, como brincadeiras, cantigas e brinquedos.

História, Trabalho e Infância

Quando analisamos a história da conformação da América Latina, entendemos como o capital estrangeiro chegou com suas filiais nesses países periféricos, segmentou a produção segundo a lógica da divisão internacional do trabalho. Nenhuma tecnologia nacional se desenvolveu internamente com tamanha pujança quanto as europeias e posteriormente do norte do continen-

te americano. Nesse contexto, aconteceu o processo de marginalização, pois, além de a população autóctone ou escravizada ter sido subjugada e não inserida democraticamente no escopo dos direitos básicos, é negada a inserção de grande parte dessa massa nas estruturas produtivas – vale ressaltar que houve um processo histórico de negação por meio de lutas e resistência dos povos originários e negros escravizados marcando o período, nascendo muitos quilombos e o distanciamento de muitas aldeias que antes estavam abertas ao diálogo com o colonizador. O território ocupado pelos povos originários, com sua biodiversidade integrada ao modo de produção local, foi aos poucos sendo substituído pela monocultura e transformado em propriedade da Coroa Portuguesa, sob tutela privada ou do Estado, posteriormente.

A economia latino-americana é marcada pela exclusão sistemática de grupos sociais que não foram inseridos no mercado formal ou aqueles ditos desnecessários à vida social (racismo), isto é, já submetidos a um descarte e abandono, não mais necessários serem incluídos forçadamente. Nesse sentido, Fontes (1996) reitera que a exclusão do mercado, a espoliação e o aumento das desigualdades vêm produzindo os chamados “os sem alguma coisa”: sem terra, sem teto, sem trabalho etc.

No Brasil, as populações marginalizadas foram excluídas, cada qual com suas características a serem segregadas na sociedade, por externalização, por indiferença ou por extermínio. A proletarianização e a inserção das populações tradicionais em outro modelo sociocultural são movimentos lentos, mas brutais que ocorrem desde a implantação inicial do sistema colonial brasileiro. Nesse sentido, outras formas de pensar e agir pressionam tais comunidades, impondo comportamentos, normas, códigos, valores e educação.

A infância hegemônica hoje posta, não concebe outro tipo de organização das crianças que não seja na escola ou com seus irmãos no ambiente familiar privado. A vivência fora da escola está presente na infância curumim, quilombola, ribeirinha etc. Os brinquedos e o brincar são produzidos e ocorrem no território, o “quintal” dessas crianças é o território. Isso possibilita outras

sociabilidades e a produção de uma cultura da infância contraposta com a das cidades e da lógica ocidental.

Os recursos, músicas, materiais e regras do brincar baseados no modo de vida tradicional estão desassociados do valor dado à mercadoria na sociedade capitalista. Não se compra o brinquedo e não se impõe a brincadeira (adulto-criança), ela não está afastada da natureza e por isso não possui etiqueta de preço, manual de instruções ou regras, marca, plástico e embalagem. A infância é permeada por um modo de agir “livre”, sustentável e pautado pela necessidade da criança, não imposta pelo mercado e pelas tendências de marketing.

Muito se tem falado de alternativas do brincar, pois pesquisas evidenciam o malefício desse momento quando super-controlado pelos adultos, com materiais que não favorecem o desenvolvimento infantil, expõe excessivamente às telas e outros hábitos que prejudicam à saúde e também ao meio ambiente. Nessa perspectiva, em um estudo biográfico-fenomenológico e sócio-antropológico da brincadeira realizado por Carvalho e da Silva (2018), os autores perceberam a maneira diferenciada a qual as crianças de comunidades camponesas se relacionavam com o meio ambiente e o enraizamento de sua cultura através da forte conexão com seu grupo social. Nesse sentido, foram coletados depoimentos de crianças sobre suas infâncias, constatando-se como “a presença das brincadeiras em meio aos elementos da natureza se destacam em seus discursos: andar a cavalo, banhos de rio, pescar” etc. (p. 205)

O caráter formativo do trabalho atravessa a infância dos povos e comunidades tradicionais, humanizam as crianças e as constituem como sujeitos de uma cultura própria, modos de fazer e viver diferente do padrão hegemônico e muitas vezes produzem os meios materiais e imateriais da vida em sociedade. Frigotto pontua que no capitalismo, o sujeito se torna o capital e o ser humano o objeto “a ser consumido, usado, constrói-se uma relação educativa negativa, uma relação de submissão e alienação, isto é, nega-se a possibilidade de um crescimento integral” (1989, p. 4).

O meio onde as crianças de povos tradicionais se desenvolvem é constituidor fundamental da percepção de natureza e da concepção do ser social: sujeito e natureza passam a ser uma unidade dialética. O brincar nesse contexto possui relação intrínseca com o trabalho e práticas dos adultos. Vejamos as estrofes da poesia que elucida a questão: “O vovô faz para o neto flecha pequena. Faz arco pequeno. O vovô faz para a neta pilão pequeno. A vovó faz para a neta panela pequena. Nosso jeito de ensinar é assim: Gente grande trabalha Criança espia e aprende” (CIMI, 2000, p. 57).

Nas comunidades tradicionais as crianças não estão afastadas do mundo do trabalho, cujas relações são quase sempre familiares (CUNHA; ARAÚJO; MARTINS, 2021, p. 3). Assim, a participação indireta das crianças acontece no ambiente laboral, pois estão diariamente socializando nos espaços, observando as técnicas e aprendizagens, e transformando subjetivamente os significados de tais práticas tradicionais ou modernas.

O brincar e o trabalhar se relacionam diretamente com a natureza, podendo ser o cultivo da terra, a livre confecção de brinquedo, o carrinho de boi, as frutas caídas do pé, a catação dos frutos das florestas para o processamento nas cooperativas comunitárias etc. Todos esses exemplos ocorrem na natureza, sem ela as atividades de subsistência e existência das comunidades não aconteceriam e passariam a ser outro grupo social.

Nesses grupos, a criança contribui para a constituição cultural (PIMENTEL; WAPICHANA, 2021) e diferente da compreensão ocidental e capitalista do sujeito infantil, ela não possui a responsabilidade do aprendizado para o trabalho, para a competição e de aprender visando ser moldada para seguir um comportamento desejado pelo adulto ou para o ofício de ser aluno (ARAÚJO; MONTEIRO, 2018).

Os adultos são exemplos para a aprendizagem das crianças ao ensinar aspectos da vida e do trabalho. Na brincadeira muito do que foi ensinado ou observado das atividades dos adultos não é simplesmente imitado, existe um

processo interno de elaborar individualmente ou na troca com outras crianças de forma a produzir uma cultura da infância. Nesse sentido, muitos conhecimentos e conceitos dialeticamente são ensinados: ao brincar são reformulados e brincando são produzidos novos conhecimentos que podem ser ensinados aos pares e adultos.

Frigotto e Ciavatta (2012) evidenciam que a discussão sobre educação e trabalho se distancia daquela sobre exploração do trabalho infantil:

Pela perspectiva da educação, é crucial que nos processos educativos formais [...] se faça a crítica a todas as formas de exploração do trabalho, especialmente o trabalho infantil. Todavia, ao mesmo tempo, é crucial que, desde a infância, se internalize a compreensão de que cada ser humano tem o dever de, em colaboração e solidariedade com os demais, buscar os meios de vida e responder às múltiplas necessidades humanas. Daí ser importante que mesmo as crianças, de acordo com a sua possibilidade, participem de pequenas atividades ligadas ao cuidado e à produção da vida. (p. 754)

As crianças vivenciam e forjam sua cultura junto de sua comunidade, estão no centro dos conflitos ambientais e da luta pelo direito de seu povo existir - com seu território, biodiversidade, cultura, religião, escolas etc. A cultura da infância produzida por elas foge do padrão imposto pela sociabilidade capitalista. E por isso é uma resistência antissistêmica.

As Lutas Político-Educativas

A educação ambiental crítica participa do processo formativo dos sujeitos dos povos e comunidades tradicionais, qualificando suas aprendizagens de maneira a se apropriarem dos conhecimentos de forma crítica, politizando a leitura da realidade e os fatores sociais que causam um problema vivido. Não somente, Loureiro e Franco (2014) caracterizam a educação ambiental como um campo amplo, diverso e contraditório. Sob a perspectiva teórica crítica, a educação ambiental assume caráter político, pois coloca em evidência práticas antissistêmicas que buscam a transformação radical “de uma sociedade historicamente desigual nos usos e apropriações materiais e simbólicas da natureza” (LOUREIRO, 2019, p. 84).

Logo, essa educação deve ser evidenciada como potencializadora do ato educativo - considerando-o de maneira mais ampla, não somente escolar, pois se apresenta como um processo coletivo e dialógico e, por isso, convergente com as demais práticas culturais das comunidades tradicionais. A busca pela mudança do tipo de desenvolvimento socioambiental brasileiro é papel também da educação ambiental crítica, cujas categorias metodológicas e teóricas se apresentam estrategicamente para contribuir com as lutas emancipatórias e reivindicações das comunidades e povos tradicionais em busca do direito de reproduzir seus modos de vida (LOUREIRO, 2020).

Atentando-nos agora às políticas públicas que têm como centro do debate os povos e comunidades tradicionais, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (decreto 6.040 de 7 de fevereiro de 2007) institui objetivos que deveriam ser assegurados pelo estado: reconhecimento, fortalecimento e garantia dos direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, respeitando e valorizando identidade, formas de organização e instituições. Destacamos o quinto objetivo da política:

garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais (BRASIL, 2007)

Nesse sentido, a educação quilombola, por exemplo, pode ser potencializada quando parte de uma perspectiva crítica, respeitando processos formais e não formais de aprendizagem e formação humana. A educação pela prática da oralidade, arte e outras manifestações não escritas são algumas formas que a política prevê valorizar e garantir. As artes dos povos tradicionais “estão visceralmente vinculadas ao trabalho e à organização social, (...) favorecem o diálogo por caminhos que não são tão comuns na cultura letrada adotada na sociabilidade branca, urbana e industrial” (LOUREIRO, 2020, p. 142).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola são considerados os tempos da comunidade como processos educativos,

combinando o brincar junto do estudar, observar e o trabalhar. A educação não formal é indicada pela aprendizagem através do trabalho não explorado:

A infância e a juventude quilombolas convivem com um trabalho familiar que reassume dimensão educativa na medida em que esse não se funda na base exploratória da força de trabalho tão presente em uma sociedade que estratifica/classifica pelas diferenças. No âmbito do trabalho familiar, as gerações presentes têm desenvolvido uma consciência política que coaduna com a defesa do território, visto que os tempos de trabalho são tempos de, igualmente, brincar, estudar, escutar, observar, confrontar o vivido com o desconhecido, que é função da escola propiciar e fomentar (BRASIL, 2012a, p. 25-26)

As manifestações culturais ensinam às crianças e as constituem como pertencentes do seu povo e comunidade. As tradições de cuidado e pertencimento caracterizam os povos tradicionais como etnias sustentáveis, pois sustentam um modo de vida e uma cultura “que favorecem a preservação e a conservação ambiental, ampliando a capacidade de suporte da natureza diante do imperativo de satisfação às necessidades humanas historicamente criadas”. (LOUREIRO, 2019, p. 84)

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012b, p. 22) colocam o projeto político pedagógico das escolas como ferramentas que devem “integrar os projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas e a sustentabilidade das comunidades”. Além de

[...] garantir o acesso das crianças não apenas aos conhecimentos tradicionais de seus grupos sociais de origem, mas também aos conhecimentos de outros grupos ou culturas. As brincadeiras tradicionais das infâncias indígenas também devem ser consideradas práticas de aprendizagem e de desenvolvimento emocional, físico e motor, reconhecendo as práticas de acesso e partilha de conhecimento pelas crianças indígenas. (BRASIL, 2012b, p. 12)

Pensando nas brincadeiras, elas fazem parte da cultura da infância dentro ou fora da escola nas comunidades em foco, possuindo um forte vínculo com os espaços de natureza e com o território de forma mais ampla. Em relação às

brincadeiras, a legislação vigente também incorporou as reivindicações dessas comunidades, necessidade expressa de que para manter viva e sã sua cultura é necessária garantir a demarcação de terras, o reconhecimento das comunidades, manutenção da paisagem e mitigação dos impactos já realizados que subtraíram parte grande da biodiversidade. O brincar necessita de um território protegido e sem conflitos para que consigam manter suas relações com a natureza de forma não estranhada. Nesse sentido, a escola cumpre importante papel para garantir produção de conhecimento e que seja propulsora de discussões que fortalecem a organização das comunidades, por ser um espaço aglutinador das famílias e grupos de adultos e crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009) versam sobre propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta. Sobre o inciso quinto, que trata da “a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade”, na próxima seção do artigo poderemos compreender como se destacam brinquedos e brincadeiras vinculados às características socioambientais da comunidade.

As instituições de cuidado e educação infantil (chamadas de creche) nas regiões cuja demarcação de território de povo tradicional já foi conquistada ou naqueles que existem diferentes comunidades rurais e tradicionais devem respeitar o brincar, a arquitetura, a cultura e tradições, tempos e atividades socioeconômicas dos povos e comunidades onde estão inseridas. Daí o papel da educação ambiental crítica para qualificar o debate curricular e político a respeito dessa relação ambiental e sociocultural para a manutenção de culturas da infância.

Assim, entendemos que a construção da instituição escolar nos territórios dos povos tradicionais é materializada por meio da participação e da luta da

comunidade, garantindo seus próprios valores e demandas. Um projeto político pedagógico construído com essas bases jamais preterirá sua história pelos conhecimentos ocidentais e cartesianos, mas buscará garantir a sistematização, pesquisa e troca de saberes entre as culturas. Portanto, a escola e os centros de educação infantil devem proporcionar a troca e a aprendizagem de conhecimentos e percepções de mundo, produzidos tanto por outros como pelo seu próprio povo. Também deve fomentar tempos e espaços no território a partir de uma análise crítica e coletiva, metodologia reivindicada pela educação ambiental crítica.

As lutas político-educativas seguem de mãos dadas com as demais lutas contra expropriações materiais e a destruição de reservas naturais, pondo as crianças no centro do debate por carregarem o simbolismo da perpetuação dessas lutas das futuras gerações e a garantia da existência dessas etnias sustentáveis. A educação ambiental crítica contribui analiticamente quando acionados seu arcabouço conceitual. Propõem-nos a questionar sobre o padrão de infância existente, proporcionando pensar outro tipo de sociabilidade: comunal e não capitalista; repensar o modelo de desenvolvimento, a constituição das famílias etc.

Assim, compreendemos que as infâncias dos povos tradicionais necessitam de outra proposta educativa formal e não formal, a qual envolva canais de comunicação com as comunidades e movimentos sociais representativos. A educação infantil numa perspectiva crítica² precisa apresentar outra proposta de educação que não o da disciplinarização dos corpos infantis e seu afastamento e estranhamento com a natureza, território e cultura.

² Trein (2012) entende que “é parte do compromisso ético-político do pensamento crítico explicitar que a produção do conhecimento, enquanto produção social, não se separa de sua dimensão ideológica e de seu compromisso de classe.” (p. 307). Já Loureiro (2019) complementa que o pensamento crítico tem “a capacidade de explicar algo tendo por fundamento o que lhe é próprio, suas determinações, os modos de existir em/de uma sociedade e suas relações sociais.” (p. 84)

As Brincadeiras e a Relação com o Território

Os eventos sociais possibilitam aprendizagens e a ressignificação dos mesmos pelas crianças quando estão em ato de brincar, prática ativa em seu grupo comunitário. Identificamos que no brincar se faz ribeirão, como no exemplo citado por Carvalho e Silva, cujos transportes simulados ou utilizados nas brincadeiras das crianças “eram as balsas, barcos e canoas, os mesmos utilizados pela comunidade. Da mesma forma, materiais utilizados por seus pais na extração do açaí também se fizeram presentes nas brincadeiras (CARVALHO; SILVA, 2018, p. 206-207).

Na infância – ou na vida adulta, vide os brincantes salvaguardas de parte das manifestações culturais brasileiras – a brincadeira passa a ser educativa, pois é através dela que a criança vai assimilando o meio em que vive, interpretando a sua vivência de forma singular, não na vida adulta em si, mas participante dela sem conduzi-la. As brincadeiras lançam desafios que impulsionam as crianças a utilizar a imaginação, criar e desenvolver saídas aos impasses que se relacionam ao mundo e trabalho do adulto, mas que não os são. Sem pressões que a responsabilidade do trabalho adulto exige, a brincadeira passa a ser o momento que tanto reitera valores e atitudes como oferece desenvolvimento pessoal para a criança, de maneira que permite que ela tente criar, compreender, solucionar relações, “regras de organização e convivência” e “problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem” (p. 67).

Wajskop (1995), a partir de sua leitura de Vygotsky, afirma que a aprendizagem “pressupõe uma natureza social específica e um processo mediante o qual as crianças têm acesso à vida intelectual e afetiva daqueles que as rodeiam”. (p. 67) Nesse sentido, a brincadeira é um dos primeiros espaços de aprendizagem infantil. Na construção do mundo imaginado e dos brinquedos necessários para compor esse cenário, influenciam diferentes momentos vivenciados nas relações sociais e afetivas coletivas na comunidade as quais estão inseridas. As autoras citam como o cotidiano da comunidade aparece

nas brincadeiras que “representavam as atividades domésticas como brincar de mamãe-filhinho, fazer comidinhas, lavar”, assim como outras “brincadeiras também fizeram parte do repertório das crianças: o pescador, o barqueiro, o coletor de açaí” (CARVALHO; SILVA, 2018, p. 207).

De modo geral, os brinquedos confeccionados pelas crianças são fruto do desenvolvimento motor em construção, do movimento de pinça, da criatividade e outros fatores de aprendizagem. Muitas dimensões do cognitivo surgem: imaginar, tentar, observar e criar a partir dos elementos disponíveis e “à mão” da criança.

Desta forma, a criação de brinquedos pelas crianças de povos e comunidades tradicionais apresenta um modo ativo de se portar diante do mundo, pois se a criança quer um brinquedo que só existe na sua cabeça (imaginação), assim como fazem as crianças quilombolas produzindo os carrinhos de boi com frutos verdes do mamoeiro, elas buscam meios e objetos para satisfazer seus desejos e colocar todo seu conhecimento e habilidades em articulação. A personalidade e individualidade se desenvolvem no ambiente educativo e/ou espontâneo do brincar, fora da escola, cujas brincadeiras, cantorias, espaços e conflitos promovem experiências muitas vezes não controladas pelos adultos, cujo caráter pessoal da assimilação do brincar e do reconhecimento de regras e de internalização de valores se perdem quando não são construídas e apropriadas pelo coletivo infantil nesse momento de cooperação e disputas.

Sendo assim, verificamos uma infância baseada em aprendizagens por meio da experimentação e da relação com a natureza. Estamos dando visibilidade a infância que não é a padrão vivida nos centros urbanos. Nas comunidades tradicionais, os tempos de trabalho, brincar, aprender e de se alimentar são construídos na relação e vivência com a natureza. O tempo indígena, por exemplo, não é organizado nem pela demanda de acumulação do capital para se reproduzir nem pelo trabalho alienado assalariado (LOUREIRO, 2021). Esses tempos da infância proporcionam experiências para existir e se realizarem enquanto crianças das comunidades tradicionais.

Loureiro (2021) apresenta uma interpretação sobre o cuidado na infância de povos do campo, dos rios, mares e florestas. Quando as crianças pantaneiras sobem no alto de uma árvore para contemplar uma revoada de aves que chegam em um ninhal, não estão correndo perigo de vida, estão travando uma relação de confiança e cuidado com a natureza, estão se aproximando, sentindo-se pertencentes de forma orgânica ao território e fortalecendo a relação respeitosa entre criança e natureza. O espaço de natureza oferece possibilidade de aprender e se conectar estruturalmente com o território, travando relação de respeito.

Desta forma, com o objetivo de concretizar o debate exposto, apresentaremos algumas brincadeiras vividas e brinquedos confeccionados pelas crianças dos povos tradicionais. A busca do material partiu da pesquisa de produções impressas (livros) e digitais (artigos, sites e vídeos). Foram levantadas cinco fontes diferentes que tratam sobre infância e o lúdico dos povos e comunidades tradicionais. Para aprofundar e complementar o exposto nos materiais, entre acervos digitais, artigos e livros, pesquisamos nos sites de busca algumas imagens e vídeos para elucidar as brincadeiras, jogos e brinquedos indicados nos trabalhos acadêmicos que não possuíam imagem. As referências estão citadas ao longo do texto de explicação do brincar ou na fonte das figuras. Para melhor organizar as informações, decidimos dividi-las em tópicos e serão apresentadas com o nome do jogo, brincadeira ou brinquedo, identificação de uma ou mais comunidades ou povos tradicionais em que são vivenciadas e o estado brasileiro onde se brinca.

Brincando com as crianças dos povos tradicionais

Jogo da onça ou Adugo, Etnia Bororos, Mato Grosso

Tipo: Jogo de estratégia;

Contextualização: Os animais são remetidos à história oral, arte estampada em produções de esteiras, pulseiras e cestarias e em muitas brincadeiras. Nesse jogo, um animal não nativo foi incorporado na realidade indígena muitas

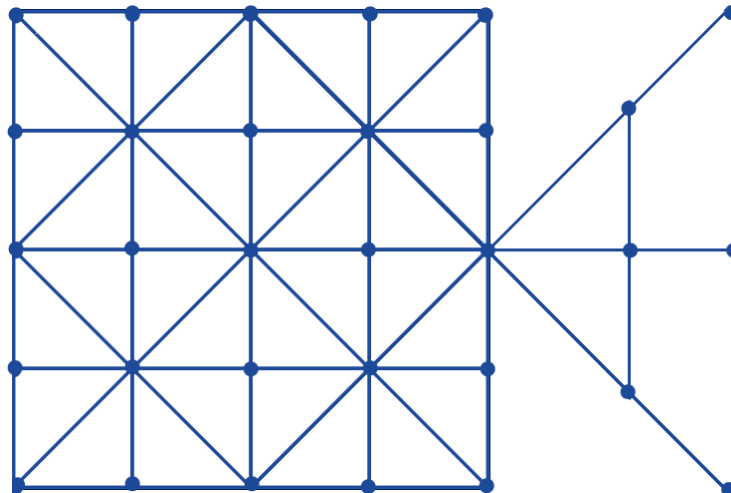
vezes através da violência da sociedade branca por meio da caça da onça e de outras espécies.

Participantes: 2 jogadores.

Objetivo: Capturar cinco cães para quem está jogando com a onça e encurralar o felino para quem está jogando com outros cães.

Como jogam: As crianças no chão de terra ou areia reproduzem como o desenho da figura 1 e procuram objetos na natureza para representar a onça e os cães. A criança que está com as peças representando os cães precisa encurralar a onça e deixá-la sem possibilidade de movimentação.

Figura 1: O jogo da onça.



Fonte: Sesc Piracicaba, 2023.

Brincadeira da Onça, Etnia Panará, Pará

Tipo: Brincadeira de agilidade corporal;

Contextualização: O “pekã é um pássaro que avisa o perigo da onça, e os porcos são aqueles que devem ouvir o aviso do pekã e fugir da onça. Uma pessoa tem que fazer o papel do pekã e ficar em cima de um lugar alto.” (MEIRELLES, 2014)

Participantes: quantas crianças quiserem brincar.

Objetivo: A onça capturar todos os porcos da fileira.

Como as crianças brincam: Uma criança é escolhida para ser a onça e todas as outras participantes devem sentar no chão em fila com as pernas abertas, uma atrás da outra como mostra a figura 2. As crianças da fila são os porcos. A última criança da fila sai de seu lugar para tentar sentar na frente da fila sem que seja pego pela onça. Outra criança deve ser o pássaro que precisa avisar o último porco que ele pode sair; importante regra é de que o último porco não pode sair sem ser avisado pelo pássaro. O porco capturado pela onça é levado para outro espaço e a cada captura a fila de porcos vai diminuindo até terminar a brincadeira com todos os porcos capturados.

Figura 2: A brincadeira da onça.



Fonte: MEIRELLES, 2014.

Panela de sapucaia, Comunidade Quilombola de Porto Alegre, Cametá, Pará

Tipo: Brinquedo.

Contextualização: Meninos e meninas aprendem com os idosos da comunidade diferentes brincadeiras e brinquedos que podem ser encontrados na natureza. Em tempos atrás não era possível acessar os brinquedos comercializados nas cidades, mas isso nada impedia as crianças, que hoje são avós e avôs, brincarem a partir do lúdico, imaginando utensílios para cozinhar e alimentar suas filhas bonecas, por exemplo. (VELOSO, CARVALHO, 2020)

Participantes: Quantas crianças quiserem brincar.

Como brincar: Procurar no território onde a comunidade está inserida um fruto de sapucaia - que lembra uma cumbuca -, tirar as sementes e usá-la para guardar objetos, carregar água ou cozinhar alimentos imaginários como se fosse uma grande panela.

Figura 3 - Fruto da Sapucaia



Fonte: UENF, s/d.

Peteca, Quilombos Pedro Cubas e Pedro Cubas de Cima, Vale do Ribeira, São Paulo

Tipo: Brinquedo

Contextualização:

Nas brincadeiras de boneca, as crianças reproduzem os laços de parentesco e compadrio. Os estilingues, bodoques e espingardinhas de bambu são iniciações para a atividade de caça e aguçam a percepção da presença e das características dos animais na floresta. (...) O coletivismo é um valor presente em todas as comunidades quilombolas do Vale do Ribeira, uma solidariedade que se expressa, entre outras práticas, nos puxirões de trabalho, nos bailes, nas formas de tomada de decisão das associações quilombolas. (ANDRADE; TATTO, 2013, p. 158)

Participantes: Quantas crianças quiserem brincar.

Como brincar: A peteca apresentada na figura 4 é feita de tiras de palha de milho dispostas uma sobre a outra e amarradas com pedaço de tecido ou fio. Com a palma da mão deve-se bater na parte macia do brinquedo fazendo com que ele fique mais tempo no alto sem cair no chão.

Figura 4: Peteca confeccionada na comunidade.



Fonte: ANDRADE; TATTO, 2010, p.158.

Cola natural de uva-brava, Comunidade Carcará/Caracará de Potengi, Ceará

Tipo: Brinquedo

Contextualização: Os quintais das crianças dos povos tradicionais, especificamente das quilombolas, são grande parte do território. No Cariri cearense encontram-se pés de uva-brava (*Cissus sicyoides*), espécie que dá fruto rosado

e produz líquido espesso, sendo utilizado pelas crianças da comunidade Carcará para colar objetos, papel, folhas etc.

Participantes: Quantas crianças quiserem brincar.

Como brincar: Abrir o fruto e espremer o líquido até retirar uma quantidade espessa e armazená-la em um recipiente. Utilizá-la para criar objetos, selar cartas etc.

Figura 5: Frutos de uva-brava.



Fonte: ROMEU; PERET, 2019, p. 42.

Considerações Finais

Evidenciamos como a natureza é elemento determinante no brincar e na constituição da cultura da infância desses povos. As crianças são guardiãs do futuro, assim como os mais velhos são guardiões do passado, ambos muito valorizados na cultura tradicional de muitos povos aqui citados.

E educação ambiental crítica se apresenta como ferramenta tanto mobilizadora dos coletivos em luta e resistência ao modelo de desenvolvimento econômico como de análise da realidade conflituosa hoje posta. Mas também, como perspectiva educativa para ser incorporada nos espaços formais escolares. Pensando nas instituições educativas infantis urbanas ou que seguem dire-

trizes que não estruturam o sistema educacional local a partir de uma identidade cultural e étnica específica, necessita-se colocar em prática a transversalidade da educação ambiental. Em contraste, a infância dos povos e comunidades tradicionais se conecta com a natureza com qualidade distinta, tendo presente a natureza como elemento transversal em todos os momentos da vida (filosofias, religiosidade, no brincar etc.).

Evidencia-se que as aprendizagens infantis se misturam com as dos adultos. Nos tempos de aprender, refletir e produzir, os sujeitos da comunidade vivenciam processos formativos fora e dentro da escola. As políticas públicas educacionais são parte de conquistas alcançadas por lutas travadas no âmbito estatal, embora outras ainda estão e continuarão sendo acionadas para tensionar o padrão de desenvolvimento capitalista ou pelo menos adiar o fim do mundo. (KRENAK, 2019)

Referências Bibliográficas

ANDRADE, A. M.; TATTO, N. (editores). **Inventário cultural de quilombos do Vale do Ribeira**. São Paulo : Instituto Socioambiental, 2013.

ARAÚJO, M. J.; MONTEIRO, H. Crianças de todo o mundo, uni-vos! Notas sobre a submissão das crianças à “ideologia do trabalho útil”. **Revista de Educação Ambiental**, Dossiê Karl Marx 200 Anos, Vol. 23, n. 3, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). **Parecer nº 13 de 10 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jun. 2012a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). **Parecer nº 16 de 10 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 nov. 2012b.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm> Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política da Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.lei.adv.br/9795-99.htm>>. Acesso em: 10 ago 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Brasil Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 750- 757.

CARVALHO, L. D.; DA SILVA, R. C.. Infâncias no campo: brinquedo, brincadeira e cultura. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan.-abr. 2018, pp. 189-212.

CIMI. **História dos Povos Indígenas no Brasil.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

COSTA FILHO, A.; MENDES, A. B. V. **Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais.** Belo Horizonte - MG: Superintendência de Comunicação Integrada - MPMG, 2013.

CUNHA, C.; ARAÚJO, E. R. N. M.; MARTINS, M. C. **A infância na pesca e a construção dos saberes ambientais.** Anais do VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, São Cristóvão- SE, Brasil.

FONTES, V. Capitalismo, Exclusões e Inclusão forçada. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 2, nº. 3, 1996, p. 34-58.

FRIGOTTO, G. É falsa a concepção de que o trabalho dignifica o homem. Comunicado, Belém, p. 4-5, 7 ago. 1989.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São. Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; FRANCO, Jussara Botelho. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B; TORRES, Juliana Rezende (orgs.). **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 2014.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental: questões de vida.** São Paulo: Cortez, 2019.

LOUREIRO, C. F. B. Questões ontológicas e metodológicas da educação ambiental crítica no capitalismo contemporâneo. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Rio Grande, v. 36, n. 1, p. 79-95, jan./abr. 2019.

LOUREIRO, Carlos. F. B.. Contribuições teórico-metodológicas para a educação ambiental com povos tradicionais. **Revista eletrônica ensino, saúde e ambiente**, v. 1, p. 131-144, 2020.

LOUREIRO, C. F. B. Conversatório - **Infâncias Brasileiras: redes de cuidado das infâncias e da Terra**. (NiNA UNiRIO) YouTube, 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EDOt9lIRH2w&t=2909s>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MEIRELLES, R. **Brincadeira da onça**. São Paulo: Território do brincar, 2014. Disponível em: <<https://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras/brincadeira-da-onca-2/>> Acesso em: 31 mar. 2023.

ROMEU, G.; PERET, M. **Lá no meu quintal...o brincar de meninas e meninos de Norte a Sul**. São Paulo:Peirópolis, 2019.

UENF. Sapucaia. Projeto Árvores da UENF. Disponível em: <<https://uenf.br/projetos/arvoresdauenf/especie-2/sapucaia/>>. Acesso em: 04 abr. 2023.

VELOSO, A. P. de C.; CARVALHO, N. C.. **Brincaderia, brinquedos e as memórias infantis dos velhos quilombolas de Porto Alegre em Cametá-PA**. In: Anais do Congresso Nacional de Educação. 2020, Maceió. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA6_ID3634_30082020194040.pdf>. Acesso em: 10 ago 2023.

WAJSKOP, G. O Brincar na Educação Infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.92, p. 62-69, fev. 1995.

WAPICHANA, K. D.; PIMENTEL, A. **Infância e natureza na perspectiva indígena**. Disponível em: <<https://apiboficial.org/2021/10/28/infancia-enatureza-na-perspectiva-indigena/>>. Acesso em: 09 jan. 2023.

CAPÍTULO 2

GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ/PR

Roseli Vieira Alves de Melo

Mary Sylvia Miguel Falcão

Doi: 10.48209/978-65-5417-428-1

Resumo. Esta pesquisa apresenta como tema o processo de inclusão em crianças com deficiência na Educação Infantil dos Centros Municipais de Educação Infantil no município de Paranaguá/Pr. Esse tema se justifica por buscar saber as reais dificuldades que os profissionais da Educação desse segmento enfrentam em seu dia a dia, dando voz e vez aos participantes a esses profissionais. O objetivo desta pesquisa qualitativa consiste em analisar como ocorre, ou não ocorre, o processo de inclusão na Educação Infantil, se estão alinhados às exigências da legislação sobre inclusão. Para tanto, escolheu-se a metodologia da pesquisa de campo, com a aplicação de uma entrevista a profissionais da Educação Infantil, em atuação no município. Destaca-se a importância de se garantir investimento em espaço físico, suportes e qualificação dos profissionais em educação, que juntos poderão tornar a inclusão possível, a partir da escola em conjunto e comunidade escolar.

Palavras-chaves: escola; infância; deficiência; políticas de inclusão.

Introdução

O paradigma da inclusão social de adultos e crianças com deficiência, afirma o direito de esses sujeitos serem respeitadas como cidadãs em seu exer-

cício de pleno. Essa perspectiva é recente, tanto em contexto mundial, quanto nos contextos nacional e estadual. No entanto, a Educação deve cumprir o papel de ser um instrumento de formação e desenvolvimento da autonomia da criança, do adolescente e do adulto com deficiências de quaisquer naturezas.

Diante desse pressuposto, o objetivo desse artigo é analisar como ocorre o atendimento de crianças de crianças da educação nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), indagando até que ponto eles estão ajustados à legislação e práticas pedagógicas necessárias ao seu desenvolvimento no município de Paranaguá/Pr.

Assim sendo, por meio de uma pesquisa de qualitativa propõe-se investigar o processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil em dois Centros Municipais de Educação Infantil com três participantes entrevistados, nas funções de professor e coordenador pedagógico, entre os meses de setembro e outubro de 2023.

Esse tema se justifica, na medida em que muitos gestores, ainda encontram dificuldades para desenvolver práticas de inclusão nos CMEIs, seja na revisão de seu Projeto Político Pedagógico, seja por meio de ações.

Por isso, a pesquisa busca propiciar uma reflexão que demonstre a dicotomia entre o fazer pedagógico e a política de inclusão, desenvolvidos no município, bem como dar voz e vez aos profissionais em Educação Infantil, em desafios de superar ações que as tornaram positivas e bem-sucedidas. Com isso, busca-se contribuir com ao rol de pesquisas sobre esse tema.

Esta pesquisa é subdividida em cinco itens capítulos, sendo o primeiro sobre a história da pessoa com deficiência em diversas sociedades no decorrer da história da humanidade; segundo o conceito de inclusão para infância; terceiro, o conceito de gestão e autonomia na Educação Infantil; quarto, a política nacional de inclusão a crianças com deficiência na Educação Infantil e como último análise sobre a política municipal de Paranaguá para inclusão de crianças com deficiência em escolas/CMEIs.

O Processo de Inclusão na Educação Infantil

História da pessoa com deficiência

A história da humanidade aponta para a vida de pessoas com deficiência sempre foi um exercício de sobrevivência perante a exclusão e segregação social. Tais pessoas permaneciam em condição de vulnerabilidade sob o risco de abandono, extermínio, esterilização e/ou segregação. A mudança desse pensamento para a integração e inclusão de pessoas com deficiência é algo ainda recente.

Na Antiguidade, pessoas com deficiência conviviam bem na sociedade egípcia, pois eram integradas em todas as classes sociais, desde dos nobres e altos funcionários aos escravos, porém na sociedade grega, pessoas que apresentavam alguma diferença poderiam ser assassinadas, atiradas em precipícios ainda bebês, ou poderiam superar suas dificuldades e conviver em sociedade, sendo reconhecidas por seus talentos e habilidades. Na sociedade romana as crianças eram abandonadas no rio Tibre, mortas por afogamento e aquelas que sobreviviam eram adotadas por exploradores expostas em espetáculos circenses (GUGEL, 2023).

Durante a Idade Média, sob influência da expansão do cristianismo, as pessoas com deficiência eram confinadas em asilos, ou conventos. Desse modo, poderiam tanto receber acolhimento, ou serem acusadas como possesas e se tornarem alvo da Inquisição. Eram vítimas de superstição, já que pouco se sabia sobre a origem e as causas de diversas deficiências.

No século XVII, durante a ascensão do modelo capitalista de produção, passou-se a defender a tese de que as pessoas são diferentes e por isso devem ser respeitadas. Mas com a transição da responsabilidade pela Educação da Igreja para o Estado e a necessidade de preparação para mão-de-obra, as crianças com deficiência não eram atendidas em suas necessidades, sendo relegadas aos cuidados da Medicina, havendo a confusão entre “deficiência” e “doença” (GUGEL, 2023).

Com a Revolução Industrial, pessoas com deficiência eram consideradas “improdutivas” economicamente, sendo reclusas em hospitais psiquiátricos, em lugar dos asilos e conventos do passado, mas continuando a torná-las invisíveis ao convívio social e até mesmo familiar. A partir do século XIX, os médicos Jean Itard e Édouard Séguin foram pioneiros na defesa dos direitos à educação de crianças com deficiências, sendo pioneiros da Educação Especial e incentivando o desenvolvimento de serviços para atender pessoas com deficiência e suas necessidades educacionais, porém as crianças nessa condição continuaram confinadas em institutos (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013).

Foi apenas a partir do século XX em que a luta pelos direitos humanos de pessoas com deficiência ganhou força, responsabilizando o Estado para sua integração à sociedade. Esse paradigma baseava-se na ideologia da normalização, em que se buscava introduzir e adaptar pessoas com deficiência de forma a estarem mais próximas ao padrão de “normalidade” de dada época (GUGEL, 2023).

No contexto educacional, são criadas escolas e classes especiais, como forma de preparar a pessoa com deficiência para ser integrada ao ensino regular padrão. Essa visão de “normalização” também foi muito questionada pelas pessoas com deficiência e seus familiares abrindo espaço ao novo paradigma do suporte.

A partir do século XXI, a luta pelos direitos de pessoas com deficiência ganha mais força para reconhecê-las como cidadãs que devem ter seus direitos respeitados. Para tanto, busca-se o acesso ao uso de suportes e instrumentos para viabilizar o acesso da pessoa com deficiência a qualquer recurso da comunidade. Tais suportes podem ser sociais, econômicos, físicos ou instrumentais que possibilitem a inclusão social (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013).

Desse modo, buscou-se a convivência entre pessoas com e sem deficiências para construção de uma sociedade inclusiva para todos. O paradigma da inclusão busca o direito da pessoa com deficiência à acessibilidade para que tenham condições mínimas de exercer seus direitos e deveres como cidadãos. Porém a sociedade brasileira, mesmo diante de recentes avanços, ainda deve percorrer novos caminhos para que a sociedade seja inclusiva para o exercício coletivo de todos os cidadãos. Novos caminhos são necessários não apenas aos adolescentes e adultos com deficiência, mas começar a percorrê-lo desde a infância, por meio da Educação Infantil pública e particular.

O conceito de inclusão e a infância

Muitos pesquisadores, educadores, cientistas, pedagogos, psicólogos e médicos buscaram entender, não apenas a deficiência, mas o desenvolvimento e a aprendizagem da criança com deficiência, como também tornar real o processo de inclusão desses indivíduos na sociedade.

No que se refere ao desenvolvimento humano, a deficiência física ou mental é ainda um dos aspectos muito delicados a se tratar em várias áreas do conhecimento humano e contextos da sociedade. Os fatores que as determinam podem ser genéticos, congênitos (a criança já nasce assim) ou podem ser adquiridos (por meio da desnutrição gestacional ou pós o nascimento, uso de substâncias químicas, algum trauma ou queda do bebê dentre outras causas) (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2018).

Essa complexidade surge por conta de inúmeros fatores ainda pouco pesquisados, que determinam essa condição do indivíduo. Poderão ocorrer várias dificuldades aos pais das crianças que, diante da diferença poderão demorar em reconhecê-la. Isso dificulta a busca pelo atendimento adequado e orientação de instituições competentes, acentuando o *déficit* de desenvolvimento da criança.

Essa dificuldade pode gerar condições adversas ao desenvolvimento da pessoa com alguma deficiência pelo preconceito ou estigma da deficiência. Por

isso, convém falar em “diferença” e não “deficiência” como forma de enfrentamento do estigma e exclusão que essa palavra carrega (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2018).

No que se refere à inclusão na infância, sob o ponto de vista do historiador francês Phillip Ariés, a própria condição da infância esteve relegada à exclusão social. Na historiografia de do autor, que entre os séculos XII ao XX, a sociedade tem criado conceitos e modelos de infância, além de aspectos que a valorizam. Isso ocorre principalmente com a infância de crianças em vulnerabilidade social, pois enquanto a criança das classes privilegiadas há o sentimento da infância, entre as crianças pobres continuam a não conhecer o significado da infância. Acrescentamos, então, nesse processo de exclusão as crianças com diferença ou transtornos de aprendizagem (BARBOSA; MAGALHÃES, 2008).

Segundo Barbosa e Magalhães (2008), Ariés investigou que na Antiguidade as crianças e mulheres eram considerados inferiores para a sociedade. Na Idade Média não havia diferença entre a infância e a idade adulta, assim que a criança começava a se movimentar ou alimentar-se de forma independente já era inserida no mundo adulto. Foi apenas entre os séculos XVI e XVII, que os costumes mudaram como seu modo de vestir, a educação, a separação de crianças em classes sociais diferentes. Já a partir da Revolução Industrial a exploração do trabalho infantil e as crianças abandonadas aumentaram, principalmente no século XX, por se tratar de uma mão de obra barata, diante daqueles em condição de vulnerabilidade social (BARBOSA; MAGALHÃES, 2008).

Segundo as autoras, isso leva a considerar que, se a criança sem alguma diferença era desconsiderada, entendida como um adulto em miniatura, sujeita à exploração do mercado de trabalho e também doméstico, diante da pobreza, acredita-se que as crianças com alguma diferença seriam ainda mais excluídas, exploradas e estigmatizadas. Nesse sentido, uma educadora pioneira inovou ao se interessar pelo desenvolvimento e educação de crianças com deficiência, ou seja, Maria Montessori.

Montessori se interessou por crianças com deficiência, as quais eram confinadas e abandonadas pelas famílias em asilos e clínicas, sem qualquer estímulo ao seu desenvolvimento, até sua morte. Sob a lógica perversa da Revolução Industrial, uma criança com deficiência torna-se um adulto que “não produz”, ou seja, que não vale a pena investir em educação e cuidado para sua autonomia (BARBOSA; BARBOSA; GOMES, 2022).

Montessori não acreditava que o fracasso escolar estaria centrado no indivíduo com deficiência, mas nas próprias falhas da Educação e do meio escolar que não oferecem estratégias pedagógicas que contribuam ao desenvolvimento e inclusão dessas crianças. Para sair da condição de asilo e confinamento, Montessori criou escolas e turmas de Educação Especial para atender às necessidades educativas das crianças com deficiência ou algum transtorno, já que a escola regular as pressionava ou a evadirem, ou serem expulsas da escola (BARBOSA; BARBOSA; GOMES, 2022).

Desse modo, Montessori concluiu que a Educação para crianças com deficiência deve contar com o preparo especializado de professores, condições mínimas de acesso e recursos educativos, novas metodologias de ensino e aprendizagem. Montessori também defendia que a deficiência é uma questão mais pontual para Educação que no campo da Saúde. Em seu livro “Método Montessori” a educadora defende a necessidade de uma “autoeducação” da criança, centrada em sua própria capacidade de aprender.

Já o psicólogo suíço Jean Piaget compreendia que a escola deve ser um lugar onde as crianças tenham oportunidade de conviver com outras crianças e estabelecer relações de troca que permitem o aprendizado de regras sociais e o desenvolvimento. A criança poderá socializar seu pensamento, de forma completa, quando tem amigos de sua idade, com os quais convive diariamente e brinca. Nessas brincadeiras e trocas entre amigos deverá haver um equilíbrio nessas interações de forma que a inclusão aconteça (RICARDO; ROSSETTI, 2012).

Por isso, afirmam as autoras, para que inclusão ocorra, crianças com deficiência ou transtorno de aprendizagem deverão conviver com alunos que não possuem deficiência, pois nessa interação todos ganham nessa construção de laços de amizade entre as crianças e também entre os adultos.

Vygotsky trouxe contribuições importantes ao tema, o autor compreendeu que o indivíduo é constituído socialmente, em interação com o outro, por isso, concluiu que as funções psicológicas do indivíduo têm origem social. Desse modo, a convivência entre crianças com deficiência e sem deficiência é fundamental ao desenvolvimento de ambos. Trata-se de uma relação em que todos ganham e reforça a tese de Piaget de que crianças com e sem deficiência devam interagir no mesmo espaço na escola e na sociedade.

Um processo interpessoal (entre pessoas) é transformado num processo intrapessoal (no interior da pessoa). Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1984, n.p.).

Embora as teorias desenvolvidas por Piaget e Vygotsky divirjam em vários aspectos sobre o desenvolvimento infantil, ambos concordam que a formação da mente, a cognição humana é formada em interação com o outro, ou seja, socialmente.

Uma importante forma de se propiciar esse desenvolvimento é a partir do lúdico, seja com a manipulação de brinquedos, seja com jogos e brincadeiras. Nesse sentido, Froebel, outro importante pesquisador e educador, defende que a aplicabilidade a alunos autistas da Educação Especial. Esse grande educador repensou a infância, tendo em vista as necessidades da criança e a importância do aspecto lúdico para o desenvolvimento infantil. Sob sua linha de pensamento, educar é também fazer com que a criança participe do processo de interação por meio da ludicidade, tão importante às crianças da Educação Infantil, como também às crianças da Educação Especial e Infantil (MENDES, 2018).

Pode-se interpretar que a criança deve ser ouvida pelo professor, ser instigada a interpretar o que viu, ou a questionar para resolver suas dúvidas, e isso inclui o questionamento de estigmas e preconceitos que envolvem a deficiência e a diferença e não em “adestrar” a criança a diversos interesses de domesticação e subjulgação. Nesse sentido, Paulo Freire defende a garantia de acesso à Educação de qualidade como um direito de todos, ou seja, uma Educação Cidadã para construção de um Estado Democrático de Direito (FREIRE, 1996).

O conceito de inclusão pressupõe o respeito à diversidade cultural e de suas práticas sociais, por isso sua compreensão ultrapassa a questão da deficiência e refere-se também a questões raciais, sociais, identidade de gênero, ou seja, diversas formas de diferenças que devem ser respeitadas (SASSAKI, 1997).

É importante ressaltar que a inclusão é também uma ação política, que acontece em diversas esferas da sociedade, mas que na escola poderá se transformar em um importante espaço de transformação social de várias gerações (BUENO, 2008).

Sobre a dimensão política e sua proposta de se educar para a cidadania, em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, verifica-se que muito diferente do conceito de integração, pois a inclusão:

é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. O objetivo da integração é inserir o aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2003, p. 16).

Sem ter clareza disso, a deficiência é confundida como uma doença. Compreender a inclusão é respeitar a natureza e aquisição de comportamentos sociais aceitáveis, evitando a fantasia da cura, ainda presente no discurso de muitos profissionais da Educação e também do senso comum (SERRA, 2010).

Afirma-se que o conceito de inclusão está diretamente relacionado ao exercício da cidadania e a escola como formadora de futuros cidadãos, os quais poderão cumprir seus deveres, como também lutar por seus direitos. Diante disso, a inclusão também está como um princípio inegociável e inquestionável (VEIGA-NETO; LOPES, 2011).

Nesse processo de se educar para a inclusão, a partir do contexto da escola, o professor torna-se um elemento-chave para a inclusão realmente tornar-se possível. Exige-se que o professor, não apenas prepare-se para trabalhar com as necessidades especiais dos alunos, sobretudo tenha consciência que:

A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais só será bem sucedida se antes forem tomados e observados alguns significados: o professor regular deve acreditar que o aluno será bem sucedido, toda a escola deve estar convicta de aceitar e compartilhar a responsabilidade pela aprendizagem de estudantes com necessidades especiais e os profissionais de educação devem estar predispostos a trabalhar em colaboração com as salas de aula regulares (GOMES; REY, 2007, p.412).

É imprescindível que a escola esteja apta a receber e a trabalhar com a heterogeneidade, com a diferença (em diferentes níveis de ensino) de forma a propiciar e aprimorar a interação entre as crianças com alguma diferença e daquelas sem deficiência. A heterogeneidade não deve ser negada na escola e na sociedade, mas provocar diferentes formas de interação entre as crianças resultando na aprendizagem para todos (BEYER, 2006). Essa interação deverá considerar as necessidades especiais de cada aluno, como também compreender que:

A inclusão escolar também implica na inserção dos alunos com 3 necessidades educacionais especiais (NEE) nas classes regulares de forma incondicional, completa e sistemática. Isso representa um avanço considerável na história da Educação, principalmente em relação ao movimento de inclusão. Refletir sobre inclusão significa quebrar paradigmas, pois sua proposta é de mudança (KEBACH; DUARTE, 2023, p. 100).

Essas afirmações levam a crer que, o processo de inclusão é uma mudança no pensar a Educação, a Educação Infantil, a Educação Fundamental,

a Educação no Ensino Médio, no Ensino Superior e a Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de uma mudança no pensar a construção da sociedade em si. Por isso, defende-se que a vivência dos direitos humanos deve contemplar a todos em suas condições físicas, intelectuais, sociais, culturais dentre outras formas de diferença e diversidade (RODRIGUES; LIMA, 2017).

Portanto, pensar inclusão, é pensar na construção de uma sociedade justa para todos, em que todos participam do processo de cidadania e a escola desempenha um papel fundamental em Educar para a Diversidade e para Inclusão de todos na sociedade.

A Política nacional de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil

Do ponto de vista histórico, verifica-se que a partir da Constituição de 1934 houve uma preocupação do governo em integrar pessoas que apresentassem alguma deficiência, sendo uma missão que envolve a União, os Estados e Municípios. Enquanto as Constituições de 1937, 1946 e 1967 pouco alteraram a legislação antiga. Porém, foi apenas com a Constituição de 1988 que houve uma atenção maior a pessoas com deficiência para sua integração social (DICHER; TREVISAN, 2023).

Assim, mesmo com o mundo sofrendo várias pressões dos movimentos sociais, Pós-Segunda Guerra Mundial sobre suas consequências desastrosas, o surgimento da Primeira Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, em que defendia o direito de cidadania de todos, como também da garantia da cidadania de pessoas portadoras de alguma deficiência, o Brasil demonstrou uma preocupação muito tardia, no que se refere a legislação para garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Com anos de exclusão, mesmo com quase 30 anos em que a Constituição Cidadã entrou em vigor, o tema inclusão e acessibilidade parece algo ainda novo no imaginário da sociedade brasileira que deve acontecer desde a escola, a partir da Educação Infantil e perdurar até a vida adulta da pessoa com deficiência na sociedade.

Vale ressaltar a importância da Declaração de Salamanca de 1994 (BRASIL-c, 2023), em que trazia uma nova concepção de educação inclusiva; a lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL-a, 2023), em que exige a educação e a especialização de pessoas com deficiência; o Decreto Federal 3.298/99 (BRASIL-d, 2023) e a Convenção de Guatemala.

O primeiro relatório mundial sobre a deficiência de 2011, produzido pela Organização Mundial de Saúde e pelo Banco Mundial, constatou que cerca de 15% da população mundial vive com alguma forma de deficiência. A convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, aprovada por meio do decreto 186/2008, ratificada em 2008 e promulgada pelo decreto 6.949/2009, também produziu uma revolução na forma da sociedade pensar o indivíduo com deficiência (DICHER; TREVISAN, 2023).

Dessa forma, exige-se que a sociedade reconheça a pessoa com deficiência como capaz de ser integrada na sociedade, de forma autônoma e respeitosa, uma vez que também possui direito à dignidade humana, a protegendo da indiferença, da invisibilidade, da exclusão, do estigma. Essa recente legislação não elaborou novos direitos, mas apenas detalhou outros direitos já previstos pela legislação anterior.

Outro avanço na legislação brasileira para garantir os direitos da pessoa com deficiência é a lei 13.146 de 06 de julho de 2015, em que se institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência” (BRASIL-e, 2023).

Desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, é dever do Estado garantir o ensino da Educação Infantil gratuita a crianças com até 5 anos. No mesmo artigo 4º, é também dever do Estado:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (LDB, 1996, online).

Portanto, pensar inclusão de pessoas com deficiência é também pensar na evolução histórica em contexto mundial, já que o Brasil é um país signatário de vários acordos com outros países. Em sua política interna pode-se considerar que a evolução na legislação ocorreu de forma mais incisiva a partir da Constituição de 1988 (BRASIL-b, 2023) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL-a, 2023).

Sendo a Constituição Federal de 1988 ainda considerada uma legislação recente, a Educação Inclusiva é ainda um processo em construção, não estando concluída e, mesmo quando se tornar mais avançada ainda, sofrerá mudanças para sua constante avaliação como um projeto em construção de uma sociedade de mudanças complexas e contraditórias marcada por novos desafios, avanços e retrocessos.

A importância da organização do trabalho pedagógico na gestão e autonomia na Educação Infantil

A escola é uma instituição social a qual atende aos anseios da sociedade e propõe-se a responder em certo tempo, mediante um currículo específico. Desse modo, das CMEIs também são lugares de formação de sujeitos da educação no contexto de sua primeira infância (COSTA, 2021).

Nessa linha de pensamento, o autor afirma que a escola um lugar de concepção, realização e avaliação do projeto educativo, o PPP torna-se um documento fundamental para a escola, pois busca atender a uma possibilidade de incremento de sua autonomia e empoderamento para construção da identidade da criança no contexto de sua comunidade. Por isso, o conceito de autonomia torna-se um ponto chave nesse movimento.

Sob a linha de pensamento, concorda-se que o Projeto Político Pedagógico de cada escola/CMEI:

Pressupõe uma orgânica articulação com a sociedade imediata – bairro ou comunidade local, vila, cidade – e vínculos mediatos com a esfera estadual,

nacional e global. O ponto de partida da produção material da vida e da produção social do conhecimento, da cultura e da cidadania é sempre local. Este conjunto de relações, todavia, não pode fixar-se no local, sob pena de se tornar antidemocrático (FRIGOTTO, 2012, p. 9-10).

Para construção de uma sociedade inclusiva, a partir da formação de diversas gerações, esse movimento deverá começar desde a Educação Infantil. Porém a inclusão não deve ser apenas uma citação em PPPs dos CMEIs, pois acontecer em sua realidade e na comunidade a qual está inserido. As mudanças no tempo e no espaço também deverão dialogar com o documento, que deve estar adequado não apenas à legislação, imposta em suas políticas, em suas esferas Federal, Estadual e Municipal, mas atender aos anseios da comunidade escolar.

Portanto, o PPP deve ser um documento que valoriza o modelo de gestão democrática e participativa em cada escola/CMEI. Trata-se de um documento em constante releitura e mudança, conforme as necessidades da comunidade a qual a escola/CMEI se insere. Por isso, torna-se um documento em constante avaliação e renovação.

A autonomia de cada CMEI deve ser respeitada para que esse documento se torne vivo em um contexto de gestão participativa e democrática, sob uma visão sistêmica da escola, em que seus diferentes segmentos que a constituem interajam sob um mesmo interesse de se proporcionar uma educação que valoriza a formação de crianças para novos espaços da sociedade durante seu desenvolvimento.

Desse modo, concorda-se que a escola: desenvolve um entendimento de que, a autonomia além de ser um processo, está capturada por implacáveis contradições entre os princípios democráticos, que fundamentam a participação, a dialogicidade, a partilha do poder; e uma organização escolar que necessitaria estar articulada com seu sistema e não submissa a ele (COSTA, 2021, p. 226).

Nesses anos mais recentes, a escola, em seus diferentes níveis de ensino, enfrentou desafios inesperados, tais como a pandemia de Covid-19, que obrigou a escola pensar em soluções imediatas para que o ensino e o desenvolvimento dos alunos não fossem interrompidos.

Houve uma adaptação repentina dos professores e das famílias das crianças para o desenvolvimento de habilidades para uso de recursos digitais para mediar o ensino. Isso resultou em um novo pensar a Educação frente às novas tecnologias desde a Educação Infantil. Rapidamente pais e professores se adaptaram a essas novas tecnologias, o que trouxe tanto limitações, quanto avanços.

Outra questão que não deve ser esquecida, na complexidade de avanços e retrocessos na Educação Infantil, que afetou sua autonomia e gestão participativa tem sido a pauta da inclusão em seu caráter geral, de enfrentamento e desconstrução de preconceitos como a homofobia, transfobia, racismo, disparidade de gênero, capacitismo, desigualdade social.

Essas questões geram sempre polêmicas, mas não devem ser ignoradas pela escola, que não apenas reflete a complexidade da sociedade no século XXI, como também busca transformar a sociedade, desde a infância, em mais inclusiva para todos. Para esse fim destaca-se a necessidade de uma política efetiva que se estruture nos conceitos da autonomia e participação, compreendendo que sem uma gestão democrática na educação não é possível a inclusão social no que se refere à educação especial.

Política municipal de Paranaguá para inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil

O município de Paranaguá fica localizado no litoral do Paraná, possui aproximadamente 157.378 mil habitantes tem 14.116 alunos matriculados na educação básica e 1153 professores distribuídos em 73 unidades de ensino. Dessas escolas 3 estão localizadas na Ilha dos Valadares, região que pertence ao município e se liga a ele por meio de uma ponte ou travessias por balsas.

A Ilha dos Valadares está localizada a uma distância de 400 metros do centro de Paranaguá numa área de 2,8 quilômetros quadrados à margem esquerda do Rio Itiberê. Sua população é formada por pescadores que se dedicam a pesca artesanal e cultuam tradições, como a de ser o palco do fandango paranaense, única dança típica litorânea. A população da Ilha pertence à União e é habitada por 22 mil pessoas.

Essa pesquisa incide sobre os Centros de Educação Infantil Municipais da Ilha que segue a política municipal de Paranaguá/Pr. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que visou levantar dados sobre a política municipal de inclusão e a sua eficácia na visão dos sujeitos dos CMEIs. Propôs-se inicialmente uma entrevista semiestruturada com a participação de pedagogos e diretores resultando na participação de profissionais de três escolas/CMEIs do município de Paranaguá/Pr. Porém, os participantes preferiram responder a entrevista por escrito, preservando as mesmas perguntas propostas inicialmente.

As questões foram enviadas e respondidas entre os meses de setembro a outubro de 2023. A sigla “P” refere-se à “participante”. Foram entrevistados 3 sujeitos, todos com formação em nível superior e desempenham as seguintes funções: duas das entrevistadas são coordenadoras pedagógica e uma é professora. Em relação ao tempo de atuação na função: **P1**: atua na Educação Infantil há mais de 10 anos. A **P2**: está na instituição atual, há aproximadamente 10 meses, na rede municipal há mais de 12 anos, e a **P3**: há 12 anos.

Em relação a política de inclusão municipal, a visão dos professores se manifesta da seguinte forma:

P1: Não tenho conhecimento das políticas à fundo, mas conheço um pouco da realidade dentro da sala de aula e vejo que estamos no processo de construção para uma educação infantil efetivamente inclusiva.

P2: Desconheço que o município de Paranaguá tenha uma política de inclusão. Se tem não é pública, divulgada ou de amplo conhecimento. Sei da existência da Secretaria Municipal de Inclusão, mas os meandros, que

levam até ela é confuso, pois parte dos servidores foram da Secretaria de Educação para lá, o processo de avaliação das crianças ainda passa pelas mesmas pessoas. Tenho minhas críticas pessoais.

P3: Apresenta um grande déficit, no que diz respeito a agilidade no atendimento as necessidades das crianças após o laudo, pois as filas são muito morosas.

Nessas primeiras quatro questões, verifica-se que os professores e coordenadores pedagógicos possuem bom nível acadêmico e experiência de atuação na Educação Infantil do município. Pode-se interpretar que possuem uma boa vivência que possibilita a uma visão profunda sobre a realidade do processo de inclusão nos CMEIs.

Nessa quarta questão, observa-se que P1 compreende a inclusão como um processo que passa por constantes mudanças, avanços e retrocessos, o que caracteriza afirmar que o processo de inclusão nos CMEIs está, ainda, em construção e não em fase de conclusão. Já P2 se refere à falta de objetividade e clareza para se afirmar se há ou não há uma política de inclusão no município, embora reconheça que há uma secretaria específica para este fim, que não está ligada diretamente às políticas educacionais.

Enquanto P3 enfatiza haver uma dificuldade de acesso ao atendimento, mesmo após o laudo, com filas muito lentas, o que se pressupõe haver uma falta de profissionais contratados e acesso a outros serviços para elaboração do diagnóstico e dar sequência ao atendimento posterior no CMEI.

Em relação a visão dos sujeitos sobre o processo de inclusão de crianças com alguma deficiência deve, ou não, começar na Educação Infantil, eles afirmam que:

P1: Considerando a importância da interação para o desenvolvimento humano, sem dúvida estar socialmente incluído é um diferencial.

P2: Sim, existem várias razões para isso, pois se pode identificar as deficiências que as crianças possam ter já na educação infantil, daí os educadores atendam às necessidades individuais das crianças já nessa fase.

P3: Sim, deve começar desde a primeira infância, mas desde que haja qualidade no atendimento e isso implica em profissionais qualificados, que entendam sobre as deficiências e que possam realmente incluir as crianças em meio as outras.

Os sujeitos pesquisados são unânimes em reconhecer que o processo de inclusão ser iniciado na Educação Infantil é muito importante para se garantir o desenvolvimento pleno da criança, porém P3 ressalta que é preciso haver investimento com equipe multidisciplinar qualificada para atender e encaminhar essas crianças para esse processo ocorrer de forma satisfatória e eficaz.

Indagados sobre o que seria necessário para se estabelecer uma política de inclusão de crianças com deficiência no município, na sua visão apresenta que seria necessário:

P1: Do ponto de vista físico da escola: Melhoras em relação a acessibilidade e ferramentas que favoreçam a inclusão.

Do ponto de vista da gestão: Formações específicas na área e uma postura que aproxime escola e família.

Do ponto de vista pedagógico: Formações específicas na área para poder dar suporte teórico para a prática dentro da sala de aula.

P2: do ponto de vista físico da escola:

Precisaria focar em acessibilidade e adaptabilidade das instituições. Isso implica em garantir que todas as escolas e CMEIS sejam fisicamente acessíveis, com rampas, elevadores e banheiros adaptados para atender às necessidades das crianças com deficiência. As salas de aula também devem ser adaptadas, permitindo ajustes para acomodar as necessidades específicas das crianças com deficiência, incluindo a disposição de mobiliário. Mas também seria bom investir nos brinquedos dos parques, na pintura das salas de aula, na iluminação, no material pedagógico.

Do ponto de vista da gestão:

Fazer uma boa disponibilidade de recursos, adquirir por meio do PDDE equipamentos e materiais adaptados, que podem incluir computadores com leitores de tela, em braile ou com fonte maior e outros dispositivos que auxiliem no aprendizado, principalmente para a sala do AEE. A conscientização sobre a importância da inclusão de crianças com deficiência também deve ser promovida na comunidade escolar, incluindo pais, professores e alunos, daí a necessidade de parcerias com o posto de saúde, universidades, profissionais do CRAS, etc.

Do ponto de vista pedagógico: A formação continuada dos professores e educadores, pois eles precisam receber treinamento adequado em estratégias de inclusão e no uso de tecnologias assistivas. Além da avaliação regular da acessibilidade das instalações, mas também acompanhar o desenvolvimento das crianças é fundamental para identificar e resolver possíveis barreiras tenham aparecido no processo de inclusão.

P3: Do ponto de vista físico da escola: os ambientes não são preparados para as múltiplas deficiências, muito se foca na deficiência motora, com banheiros adaptados, rampas, isso falando de alguns estabelecimentos de ensino. Há necessidade de se pensar e planejar em ambientes com estímulos necessários às amplas necessidades. Do ponto de vista da gestão: Se falarmos da gestão da escola pública, a pouco a se fazer, pois há uma hierarquia e a escola pertence ao município, cabe a essa gestão planejar os ambientes e designar profissionais habilitados. Do ponto de vista pedagógico Como recebemos crianças com diferentes deficiências, a necessidade de qualificação profissional específica, sem conhecimento não há inclusão.

A visão dos entrevistados demonstra que há uma carência, tanto estrutural, como de formação dos sujeitos que lidam na inclusão de alunos deficientes. A P1 afirma a necessidade de haver maior investimento do município na

acessibilidade e nos suportes e qualificação dos profissionais. Já P2 faz uma importante menção, nem sempre lembrada, ou seja, buscar parcerias entre o município e hospitais, clínicas, instituições de saúde e universidades em seus projetos de extensão como apoio. Essas instituições são muito importantes, uma vez que poderão oferecer à comunidade e aos CMEIs a orientação necessária, o diagnóstico e acompanhamento correto dos alunos, como também inovar em metodologias para se atender às necessidades educativas das crianças em processo de inclusão.

Pode-se observar que, além de demonstrarem a necessidade de uma política efetiva do atendimento na AEE, apontam possibilidades de avanço na elaboração de uma política efetiva.

Isso pode ser comprovado na medida em que afirmam a falta de atendimentos no que se refere à política educacional, tais como:

P1: Há lacunas nos atendimentos, principalmente por falta de profissionais na área. Por exemplo, na escola, em que eu atuo, a sala de AEE está parada por ninguém se disponibilizar por causa da distância, do difícil acesso.

P2: Sim, estamos sem o AEE, pois a professora tirou licença gestação e licença prêmio, e com isso não foi designado nenhuma outra profissional para fazer o atendimento.

P3: faltam sim, pois é garantido o direito da criança em frequentar o CMEI, mas a qualidade do atendimento é muito precária.

Sobre o acesso aos atendimentos, os três participantes afirmam haver falta de investimento em profissionais especializados em Educação Especial para que atendam a essa necessidade de inclusão no AEE de forma ininterrupta. Pode-se compreender que, ao mesmo tempo que é preciso despertar o interesse de professores dos CMEIs em se especializarem em Educação Especial e Inclusão, também é preciso que o município disponha de mais investimento nesses profissionais.

De acordo com sua experiência dos sujeitos buscou-se saber quais são os obstáculos e desafios aos profissionais para que a inclusão de crianças com deficiência possa ser plena na Educação Infantil. A visão dos sujeitos aponta que:

P1: São muitos os obstáculos e desafios, vou dar uns exemplos: Superlotação nas salas, falta de suportes e ferramentas pedagógicos, salas apertadas e quentes, falta de formação dos profissionais envolvidos, falta de empatia, a família às vezes não aceita a situação, falta de informação dos envolvidos na criação dessa criança, entre outros fatores.

P2: Acredito que alguns dos obstáculos que temos para superar envolvam a falta de formação adequada, os recursos limitados para trabalharmos, o tamanho da turma também dificulta o trabalho pedagógico, precisa ser melhorada a comunicação com os pais, também é preciso rever o currículo constantemente.

P3: O atendimento a essas crianças só irá funcionar, se houver profissionais realmente qualificados, pois hoje nos deparamos com salas cheias com crianças apresentando diferentes deficiências e apenas um profissional para atender uma ou até três crianças por sala, esse profissional ainda é um estudante um estagiário, e quando não tem, é a educadora para atender todas as crianças e mais essas que dependem de um atendimento específico.

Tais dificuldades apresentadas pelos sujeitos pesquisados envolvem a falta de investimento em infraestrutura da escola para oferecer novas vagas para os alunos: suporte e maior incentivo aos professores em se qualificarem em inclusão e aproximação entre a escola com comunidade. Assim sendo, destaca-se a importância de um plano de carreira que incentive os professores a se especializarem em Educação Especial e Inclusão. O atendimento a crianças em processo de inclusão deve ser prioridade para a comunidade, a qual, busca na figura do professor orientação e apoio.

Quando indagados se os pais das crianças na Educação Infantil participam do processo de inclusão. Pode-se observar que os CMEIS, ainda não tem claro a importância da família nesse processo, como um princípio da gestão democrática, na qual as decisões sobre a criança devem-se dar de forma compartilhada. Segundo a visão dos pesquisados:

P1: Vejo que a escola ainda tem certa resistência em compartilhar o desenvolvimento das crianças com a família.

P2: Eles se envolvem participando de reuniões quando convidados a discutir as necessidades específicas de seus filhos, nas reuniões com outros pais compartilham informações sobre as características das crianças, dos médicos que as atendem, dos locais frequentados. Por vezes se inteiram mais com as educadoras que desenvolvem as atividades em sala de aula. A comunicação entre a equipe pedagógica e os pais desempenha um papel crucial, permitindo que os pais expressem preocupações e sugestões, garantindo que a inclusão seja facilitada.

P3: Uma minoria, pois a maioria tem pouco entendimento sobre a deficiência do filho, muitas famílias apresentam pouco poder aquisitivo e ficam no aguardo pelo atendimento público, para que aja, garantia de direito a seu filho.

Os três sujeitos entrevistados revelam que há dificuldade de aproximação e diálogo entre escola e a família da criança, no que se refere ao processo de inclusão. Porém, destaca-se a fala de P3 para uma realidade frequente de pais sem orientação que buscam como ponto de partida a escola, a qual, muitas vezes, *é a primeira a perceber a criança com alguma deficiência ou transtorno de desenvolvimento.*

Desse modo, a escola deve estar à frente da família nesse processo, como forma de reconhecimento da criança com alguma deficiência, comunicação aos pais, estabelecer um trabalho entre a escola e a família da criança e oferecer acesso e apoio ao desenvolvimento pleno dessa criança.

Considerações Finais

Considera-se que, embora crianças com deficiência tenham sido alvo de exclusão e segregação, no decorrer da história da humanidade, a partir do século XX houve uma ruptura do paradigma excludente. Em contexto mundial, foi a partir das duas grandes guerras mundiais e o grande contingente de soldados de volta para casa se tornando portadores de alguma deficiência, que os direitos da pessoa com deficiência tornaram-se alvo de discussão e luta para seu processo de inclusão na sociedade.

Hoje, os profissionais da Educação reconhecem que esse processo deve começar na escola, a partir da Educação Infantil, de forma a garantir o desenvolvimento pleno da criança e contribuir para uma vida adulta marcada pela autonomia e igualdade de direitos.

Porém o processo de inclusão nas escolas brasileiras ainda é alvo de preocupação e desafio, pois há uma política nacional de inclusão, mas pouco investimento em estrutura física, suportes às escolas que garantam o mínimo acesso da criança à Educação Inclusiva e não é diferente das demandas no município de Paranaguá.

Nessa pesquisa, verificou-se que os professores apresentam boa formação acadêmica, experiência com Educação Infantil e reconhecem sua importância em se dedicarem a essa questão, mas há pouco investimento em tornar salas e ambientes com mobiliários e suportes para se receber crianças com deficiências.

Outra questão muito importante apresentada pelos participantes é a falta de incentivo aos professores se especializarem e qualificarem para contribuir à construção de uma escola realmente inclusiva. Os participantes reconhecem que os pais contam com a escola para identificação de alguma deficiência da criança, no encaminhamento para diagnóstico e apoio que necessitam, pois esperam que a escola.

Nesse percurso, conclui-se que as exigências da lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual exige às escolas oferecer educação especializada a crianças com deficiência na Educação Infantil não está sendo cumprida plenamente. Os participantes reconhecem que há falta de educadores em se especializar em Educação Especial e Inclusiva. Compreende-se que essa necessidade não é apenas dos profissionais de atendimento especializado, mas de todos os professores e educadores da escola na Educação Infantil.

Embora a LDB exija, os participantes referem-se apenas a crianças com deficiência e não citaram nem fizeram referência a crianças com transtornos globais do desenvolvimento e de crianças com altas habilidades. Aliás, no contexto escolar, pouco se fala sobre a inclusão de crianças com altas habilidades e superdotação.

No que se refere à escola e a família, concorda-se com os participantes que a questão do diagnóstico, encaminhamento da criança tendo em vista sua família é um ponto sensível, que merece mais investimento e cuidado. Muitos pais não sabem que seu filho apresenta alguma deficiência e ficam “perdidos” sem saber por onde e como começar a buscar ajuda. Por isso a escola e Educação Inclusiva deve começar na Educação Infantil de forma a tornar cada vez mais cedo o diagnóstico da criança, facilitando seu desenvolvimento pleno com menos perdas em sua vida.

Os participantes referem-se a inclusão de “todas as crianças”, “educar para a diversidade”, “educação para todos”, mas sem citar essas diferenças e as formas de exclusão que afetam os alunos de forma diversificada, tais como os problemas com homofobia, transfobia, racismo, capacitismo, desigualdade de gênero dentre outras questões que caracterizam o processo de inclusão em sua amplitude, sendo um elemento fundamental para toda e qualquer escola, a partir da Educação Infantil e outros níveis de ensino.

Referências

BARBOSA, A. A.; MAGALHÃES, M. D. G. D. A concepção de infância na visão de Phillipe Ariés e sua relação com as políticas públicas na infância. *Revista Examãpaku da Universidade Federal de Roraima*. V. 1., n. 1, 2008. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/examapaku/article/view/1456> Acesso em: 18 jan. 2023.

BARBOSA, H. F.; BARBOSA, M. F. D. A.; GOMES, R. V. B. A história e as contribuições de Maria Montessori para Educação Especial na perspectiva inclusiva. *Revista Educação Inclusiva*. V.7, n. 2, 2022. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/417/1253> Acesso em: 19 jan. 2023.

BEYER, H. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações 110 pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. *Inclusão e escolarização*. Porto Alegre: Medicação, 2006.

BRASIL-a, lei no. 9394 de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 20 de ago. 2023.

BRASIL-b, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL-c, Declaração de Salamanca de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 19 ago. 2023.

BRASIL-d, Decreto no. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL-e, Lei no. 13.146 de 06 de julho de 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 02 ago. 2023.

BUENO, J.; MENDES, G.; SANTOS, R. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. D. L. T. *Psicologias, uma introdução ao estudo de Psicologia*. 15ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

COSTA, D. M. O projeto político pedagógico, considerações acerca da gestão para autonomia da escola. *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 218-232, jan./abr. 2021.

DICHER, M. TREVISAN, E. A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b> Acesso em: 19 de agosto de 2023.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, J. Eustáquio (orgs). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 7ª ed. São Paulo: Cortez. 2012.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. Breve história da deficiência intelectual. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, Julio, 2013, 101-116/ Disponível em: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/994/820> Acesso em: 19 mai. 2023.

GOMES, C.; REY, L. G. inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO*, 2007, 27 (3), 406-417. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/zwQQT4y4bfGCgYGbJDnJ55N/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 jan. 2023.

GUGEL, M. A. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. Associação nacional dos membros do ministério público de defesa dos direitos dos idosos e pessoas com deficiência (AMPID). Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php Acesso em: 19 mai. 2023.

KEBACH, P.; DUARTE, R. Educação musical e educação especial: progresso de inclusão no sistema regular de ensino. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/textosedebates/article/view/751/651> Acesso em: 17 jan. 2023.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, K. Educação Especial e a contribuição de Froebel: redirecionando o olhar das limitações para semear possibilidades. [Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia]. 45f. João Pessoa, PB, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14118/1/KM30112018.pdf> Acesso em: 20 jan. 2023.

RICARDO, L. S.; ROSSETTI, C. B. Inclusão: um enfoque piagetiano sobre as relações de amizade no contexto escolar. Revista de psicopedagogia. vol.29 no.90 São Paulo 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103=84862012000300004-#:~:text=Ao%20discutir%20os%20aspectos%20interindividuais,s%C3%ADmbo-los%20definidos%20na%20pr%C3%B3pria%20sociedade. Acesso em: 20 jan. 2023.

RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. D. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. Revista Interterritórios. Caruaru, v. 3., n. 5, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/viewFile/234432/27604> Acesso em: 28 jan. 2023.

SASSAKI, K. R. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SERRA, D. Autismo, família e inclusão. Polêmica, v. 9, n. 1, p. 40 – 56, janeiro/março 2010.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. inclusão, exclusão, in/exclusão. Revista verve, 20: 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118> Acesso em: 16 jan. 2023.

VYGOTSKY, LS. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 3

O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL “PEIXINHO SAPECA”

Fernanda de Oliveira Pontes

Danielle Marafon

Doi: 10.48209/978-65-5417-428-3

Resumo: O presente artigo tem por objetivo, analisar as práticas de letramento no Centro Municipal de Educação Infantil “Peixinho Sapeca”, localizado em Pontal do Paraná. Trata-se de uma análise reflexiva da abordagem da leitura e escrita nos atuais Documentos Norteadores da Educação Infantil, (DCNEIS, BNCC e RCPR) e a prática pedagógica no CMEI de referência. O intuito é que além da reflexão em tais documentos e práticas, possamos aferir se está em consonância com o ideal de trabalho na perspectiva do letramento com a literatura pertinente, bem como as últimas pesquisas sobre a temática.

Palavras-chaves: Educação infantil. Letramento. Práticas pedagógicas.

Introdução

Nos últimos anos, tivemos inúmeros avanços com relação às legislações para validar e qualificar as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil. Com a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais

(2010) e sua reformulação em 2013, e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (2017), nos deu amparo, tanto no que diz respeito de “como? E para que?” deve ser voltada a nossa prática, como também “*o que não é*” o nosso enfoque.

Devemos respeitar a infância, o direito da criança de viver o agora, o ser quem é hoje, e não o que virá a ser. Dessa forma, não podemos adotar práticas escolarizadas em nossos espaços, com atividades que remetem ao ensino mecânico e tradicional, e espaços que lembrem esse contexto escolar (carteiras enfileiradas, nuca a nuca), limitações de possibilidades de explorar e brincar.

Educar uma criança pequena pressupõe um modelo que não reproduza o estilo de docência dos demais níveis do sistema educacional, mas que respeite os processos educacionais que exigem atenção as especificidades etárias das crianças pequenas [...] (Boito; Barbosa; Gobbato, 2016, p.5).

Observamos não raro, principalmente em turmas de pré-escolares, que já há a preocupação de “preparar” as crianças para próxima etapa. Com frequência, é possível ouvir educadores infantis falando “*agora não é mais hora de brincar, vamos fazer a atividade, senão chega na escola e não sabe nada*”. Embora, do ponto de vista teórico, esteja explícito qual é a visão de criança e infância que devemos adotar, “sujeito histórico e de direitos” (Brasil, 2013), ainda, muitos têm a dificuldade de fazer a convergência do que quer dizer e significa esse entendimento na prática. O que é compreender que as crianças são “sujeitos, históricos e de direitos”? E o que isso tem a relacionar-se com a leitura e escrita na educação infantil?

Freire (1989), já nos chamou a atenção, “a leitura de mundo, precede a leitura das palavras”, antes de decodificar os grafemas e fonemas, as crianças são capazes de compreender que estão inseridas em um mundo letrado. “Se são capazes de visualizar a figura no rótulo do seu cereal favorito, que a animação que assiste, tem um ‘nome’ e ele está descrito na capa, assim como a fachada do supermercado que vai com os pais, há um ‘leiteiro’, indicando o ‘nome’, afinal

todas as coisas tem um ‘nome’, e esse ‘nome’ pode ser escrito e lido”. (Soares, 2016) .

Ou seja, trabalhar o letramento na educação infantil, é ter sensibilidade para valorizar o que a criança já sabe, instigar a curiosidade que já é intrínseca a elas, proporcionar momentos de conversa e de diálogo, em que as crianças possam falar livremente das suas ideias, da hipótese que elas têm a respeito das coisas, é incentivar cada vez mais, que elas compreendam, que tudo o que pode ser visto e dito, também pode ser escrito.

Nesse sentido, é necessário que os professores da educação infantil, internalizem que os momentos de conversa e diálogo também são pedagógicos, que os momentos de contação de história são mais produtivos para alcançar os pré-requisitos para alfabetização do que folhas impressas, com letras pontilhadas para as crianças riscarem em cima. É preciso que compreendam, que um ambiente afetivo e acolhedor, será mais benéfico para o desenvolvimento da criança do que uma reprodução em menor escala de um ambiente escolarizado.

Em suma, apesar de termos avançado em vários aspectos na melhoria da qualidade da educação infantil, ainda temos embates a respeito, de como trabalhar conceitos de “letramento” com crianças pequenas, sem que esse caia em métodos tradicionais e pouco proveitoso.

É preciso mostrar para o professor de educação infantil, que a intencionalidade de suas ações com os suportes de escrita, é que vai proporcionar uma melhoria na qualidade e no desenvolvimento dessa criança, sobretudo, as de camadas socioeconômicas mais baixas, pois para elas, em muitos casos, o Centro de Educação Infantil é o único lugar em que elas têm a oportunidade de realizar o manuseio de livros, de materiais riscantes. É o lugar onde temos a oportunidade de nivelar as desigualdades.

Lutas, disputas e avanços na educação de crianças pequenas. (Breve Histórico)

“Mas essa mãe nem trabalha, essa criança não tinha que estar na creche.”

A frase acima já foi dita por inúmeras pessoas, em tempos e espaços diferentes, que não há como dar créditos de autoria a uma só pessoa. Virou uma espécie de “lenda urbana”, “saber popular” etc. Porém, vamos colocar uma lupa, e esmiuçar de forma breve, algumas nuances dessa frase.

Primeiramente vale lembrar que, houve durante muito tempo no Brasil, uma certa dicotomia no atendimento das crianças pequenas. De um lado tínhamos as chamadas “creches”, com um atendimento voltado para crianças pobres, com caráter assistencialista, e do outro, para famílias mais abastadas, um atendimento com perspectivas de se trabalhar o intelecto da criança pequena, com práticas escolarizadas, tendo como fonte de linha pedagógica, os “Jardins da Infância”, idealizado pelo pedagogo alemão Froebel.

Mas voltando a frase inicial e a ideia de que “creche” é só para a criança que a mãe trabalha. De fato, a educação infantil, como nos referimos hoje, surgiu da demanda de movimentos sociais feministas. Uma vez que a mulher pode adentrar no mercado de trabalho, tornou-se necessário pensar em um lugar seguro para deixar seus filhos (as). Sendo assim, após, reivindicações, sobretudo na década de 70, conquista-se a ampliação e expansão da oferta de vagas em instituições e espaços destinados ao cuidado e amparo de crianças pequenas, filhos e filhas de mães trabalhadoras (Kuhlmann Junior, 2015, p.180).

No entanto, a qualidade do atendimento e nos serviços prestados nesses locais, tinham mais viés assistencialista do que educacional. “A pré-escola, para as crianças de quatro a seis anos, também estava se expandindo, e os educadores criticavam o assistencialismo presente nas propostas da chamada educação compensatória”. (Kuhlmann Junior, 2015. p. 180)

Com a promulgação da Constituição em 88, que garante o direito à educação a todas as crianças e posteriormente com a LDB 9394/96 que reconhe-

ce sendo a primeira etapa da educação básica, a educação infantil, apresenta avanços significativos quanto ao entendimento destinados a bebês e crianças pequenas, passa-se a entender que a função da educação infantil é a de educar e cuidar concomitantemente.

Nesse viés, torna-se necessário respaldar e pensar qual é a finalidade pedagógica dessas instituições, qual é a concepção de criança e infância que se deve ter.

Partindo desses pressupostos, vão surgindo os primeiros documentos mandatórios. Em 1998, publica-se o primeiro Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, em 2009 vamos ter a Diretrizes e Curriculares Nacional para a Educação Infantil e sua reformulação em 2013, e pôr fim a Base Nacional Comum Curricular em 2017, no estado do Paraná vamos ter o Referencial Curricular do Paraná, elaborado em 2018, que é utilizado como suporte das ações educativas no município de Pontal do Paraná.

Poderíamos discorrer sobre todos os aspectos políticos e enfrentamentos que tivemos ao longo dos últimos anos, para promovermos acesso e garantir uma educação de qualidade às crianças pequenas, mas esse não é o foco da nossa pesquisa. Dessa forma, vamos nos manter ao tema central do nosso trabalho, que é a leitura e escrita na educação infantil.

A leitura e escrita nos documentos Referencial Nacional Curricular (1998), e Diretrizes Curriculares Nacionais, (2009) e (2013)

Os debates em torno da aquisição da leitura e da escrita não são novos, a de se ponderar que estão nas pautas de pesquisas há mais de 50 anos ao menos. Os índices de fracasso escolar tanto naquela época quanto agora, continuam alarmantes. Para Soares (2016), há de considerar que os processos que envolvem a leitura e a escrita, são complexos e multifacetados, que envolvem aspectos, psicolinguísticos, linguísticos e sociolinguísticos.

Porém ao que parece, há uma tendência em ter como forma de solução para um problema como dito acima, antigo, em redirecionar o foco e a responsabilidade por tal fracasso, na “não preparação” ou “preparação” da alfabetização na educação infantil.

Falam muito que, ao trabalhar essas coisas na Educação Infantil, se esquece de que é uma etapa em que as crianças devem brincar, jogar etc. Eu não diria isso. Pensam que, se você trabalha com letramento e alfabetização, está tirando o tempo da brincadeira. Mas essas atividades são lúdicas! devem ser lúdicas! Os exemplos que dei anteriormente, como a ida à biblioteca, a leitura de livros, a leitura de histórias, as atividades com os sons das palavras... a criança adora tudo isso, é um brinquedo para ela, isso é lúdico. (Soares, 2011, s.p.).

Como se a pré-escola tivesse como obrigação preparar a criança para a próxima etapa escolar, assim chegariam “prontas” para serem alfabetizadas. Dessa forma, não raro, temos observado, reprodução de atividades mecânicas e tradicionais, sendo trabalhadas com crianças na educação infantil.

[...] as crianças são moldadas segundo padrões estabelecidos e impostos arbitrariamente devido à preocupação excessiva em atividades de mera repetição, memorização ou cópia. E podemos observar nitidamente tal fato, quando nos deparamos com uma mesma atividade proposta para todas as crianças esperando delas resultados satisfatórios e imediatos. Isso para justificar a qualidade da educação tão cobrada e esperada (Reis; Moreira, 2017, p.40)

No entanto o que nos diz os documentos oficiais quanto as possibilidades de trabalharmos e aprimorarmos aspectos concernentes à leitura e à escrita na educação infantil. Mas antes, devemos ter em mente que a criança tem o direito de viver o hoje, como ser que é, e não o que virá a ser. Sendo assim, não há como termos antecipação de etapas, e quanto a isso, está bem claro e em todos os documentos de caráter mandatório.

Os dois eixos principais que estruturam todos os demais aspectos, currículos, propostas pedagógicas etc., são os eixos “interações e brincadeiras”, é por meio desses eixos que as crianças irão ampliar as suas possibilidades. Parece simples, mas não é, por vezes, tanto pais e até mesmo educadores, ques-

tionam principalmente o brincar, na educação infantil, “mas ele só brinca, não aprende nada”, desprezando e não valorizando a importância do brincar na vida da criança, como se ao invés de estarem “só brincando”, poderiam estar “aprendendo e se preparando para a escola”.

Em entrevista realizada à revista *Caderno do Professor*, Soares (2004) destaca:

Brincadeiras e jogos que envolvem a língua escrita, poema, histórias da literatura infantil são práticas de letramento a partir das quais devem ser desenvolvidas as atividades que visem à consciência fonológica, as relações oralidade-escrita, às equivalências fonema-grafemas, ao reconhecimento de palavras escritas. Por exemplo: a professora lê uma história, chamando a atenção par o título, mostrando o texto, identificando personagens, pedindo inferências ao longo da leitura, discute a história com as crianças, pede que a recontem, faz perguntas de interpretação – até aqui estamos falando de atividades de letramento; em seguida, pode destacar uma ou algumas palavras-chave da história, que servirão de base para atividades de consciência fonológica, de identificação de sílabas, de relação fonemas-grafemas, etc. -enfim, atividades de alfabetização, que estarão assim contextualizadas em práticas reais de leitura e de escrita (p.08).

Vale ressaltar que proporcionar momentos em que a criança, se expresse com clareza, tenha contato com inúmeros suportes gráficos, entendam que tudo que pode ser dito, visto e ouvido, também pode ser escrito, que a escrita tem uma função social, serve para comunicar, informar, nos direcionar, preparar receitas etc., é mais cabal do que expor a tarefas prontas, para que pinte uma vogal com o objeto ou animal correspondente.

Ferreiro (1993), nos dá um caminho:

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever, para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou compreender essas marcas que os adultos põem nos mais diversos objetos (p. 39)

Sem dúvidas vivemos em uma cultura escrita, e oportunizar que as crianças entendam o uso das suas práticas, nos diversos contextos, não fere a sua

infância, ferir aqui é no sentido de trazer formas escolarizadas nas ações da educação infantil.

Os RCNEIs, um dos primeiros documentos a serem publicados de caráter mandatório, que regulamentou e norteou as práticas pedagógicas na educação infantil até 2017, nos diz que:

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho da linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL 1998, p. 117)

Nesse sentido, integrar momentos no dia a dia em que a criança possa se expressar de forma confiante, e que a sua fala seja acolhida por todos, é primordial para o seu sucesso no desenvolvimento da aquisição da escrita e da leitura. Por meio de rodas de conversas em que se possa ouvir de forma sensível a criança é um ato simples que pode ser inserido na rotina escolar, no planejamento, sem nenhum prejuízo na organização das demais atividades, pois, como já foi mencionando, é por meio das “interações e brincadeiras” que as crianças aprendem e exercem sua criatividade, seus novos modos de comunicar e se expressar.

Quando as colocamos em situações artificiais, obrigando-as a aprender o que ainda não estão preparadas para aprender, elas se retraem, ficando na defensiva em vez de envolver-se. A essa ausência de envolvimento damos o nome de preguiça, quando o que fizemos foi destruir seu estímulo pela vida e pelo aprendizado. A maioria dos adultos seria sensata o bastante para não obrigar uma criança a aprender a subir em árvores se ela não estiver pronta para isso, mas infelizmente a mesma lógica não é aplicada na esfera acadêmica. Porém, o resultado é idêntico: a criança entra em pânico e fica paralisada, travada. Então a empurramos e forçamos, e finalmente ela se mexe. Sentimos que estamos de parabéns: ela aprendeu algo hoje. É desse modo, precário e humilhante, que muitas crianças vivem. Elas estão presas a árvores acadêmicas, com adultos que lhes mandam – aos berros, às vezes – fazer isso, tentar aquilo. (Appleton, 2017, p. 149)

O adulto que trabalha com crianças pequenas não pode, de forma alguma, ser um “neurótico” com o silêncio. Sabemos que culturalmente uma

sala “disciplinada” é aquela com menos barulho possível, pois por vezes a autoridade e austeridade são confundidas por professores, e é comum vermos professores que repreendem constantemente suas crianças a fim de discipliná-las.

[...] infelizmente a gente como educador não está preparado pra trabalhar com essa essência, a gente simplesmente quer que a criança venha para o meu mundo de adulto e eu não vou para o mundo dessa criança, o mundo infantil. [...] a gente tá num sistema que ainda não tem essa concepção do que é o ser criança. É... eles antecipam essa infância com uma intenção de torna-la precocemente uma criança escolar [...] (Reis, 2016, p.108)

Se tal prática já está ultrapassada com o ensino de crianças maiores, na educação infantil tal postura não dever ser admitida. Vale ressaltar que não estamos fazendo apologias à desordem, às turmas que não tem limites, que não há nenhuma “intencionalidade” nas práticas pedagógicas, pelo contrário, as crianças e adultos precisam conviver em harmonia, com cuidado e respeito mútuo. Combinados e regras na sala devem ser feitos com a participação ativa de todos, incluindo as crianças.

Sobre a aprendizagem da leitura, o RCNEI, nos diz que:

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas. (Brasil, 1998, p. 122)

Nesse sentido, podemos destacar segundo RCNEI, como deve-se desenvolver a escrita na Educação Infantil,

[...] para aprender a escrever a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua o que a escrita representa e como- e das características da linguagem que se usa para escrever. A aprendizagem da linguagem escrita está associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente. (BRASIL, 1998, v. III, p.128)

Ou seja, para aprender a ler e a escrever, a criança precisa entender o nosso princípio alfabético, que há sons (fonemas) que correspondem a mais de uma letra (grafema), e em alguns casos, grafemas que correspondem a diferentes sons. Que a forma como nos comunicamos escrevendo uma carta, é diferente de quando escrevemos uma receita, que um bilhete, por exemplo, e isso como já foi dito, é complexo. Podemos explorar os diversos gêneros textuais, promovendo assim práticas de letramento:

A criança pequena, ao brincar com sons e palavras na companhia de adultos e crianças faz emergir o letramento/literacia. Parlendas e trava-línguas oferecem experiências de brincar com sons, palavras e significados e, os portfólios, que documentam esse processo dão oportunidade para demonstrar o que a criança sabe. A professora, ao registrar as parlendas com os desenhos das crianças e dar visibilidade a tais produções, mostra não só suas práticas para construção do letramento/literacia como também o que a criança está aprendendo. (Kishimoto, 2010, p.28)

Tendo por ora, finalizadas as reflexões e os debates à luz do RCNEI, iremos nos debruçar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI(2009), e reformulação em 2013.

Com efeito, vale salientar que, a elaboração de tais diretrizes, se deu sobre a realização de uma série de estudos, debates, seminários e audiências públicas, com representantes de diversos movimentos sociais, representantes dos órgãos educacionais e sistemas de ensino. Nesse sentido, entendemos que tal documento legitima o ideal de todos: o acesso a uma educação pública e de qualidade.

Observamos que as DCNEI, enfatiza a importância do papel do professor como o articulador na promoção de experiências que possibilitem a criança explorar as suas as mais variadas formas de expressão;

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escritas (BRASIL, 2013 p.93)

A respeito de atividades que sejam meramente mecânicas, e que não possibilitem aprimorar a criatividade da criança, a DCNEI é enfática em dizer que tal prática deve ser abolida nas instituições que atendem crianças pequenas:

Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativos para as crianças. (Brasil, 2013, p. 93).

Nesse sentido, atividades impressas, com pontilhados, que tenham como intuito a ser trabalhado só aspectos visio-motores, devem ser “abolidas” como já dito.

Autores como (Kramer, 2009; Corsino, 2009; Oliveira, 2007) têm mostrado a excessiva escolarização das práticas na educação infantil. Para Alves (2011), muitos aspectos dessa escolarização são alvos de críticas, independentemente da etapa da educação em que sejam desenvolvidos. Quando se pensa nas crianças pequenas, eles assumem uma feição mais grave e alarmante. Colocar crianças sentadas por longos períodos, realizando atividades mecânicas, numa rotina engessada, entra em choque com as especificidades e necessidades do desenvolvimento infantil.

Porém, há uma insistência por parte tanto de pais e educadores em trabalhar com essas atividades, como se o conceito de “pintar dentro”, respeitando os limites, fosse uma aptidão sem igual e primordial para o desenvolvimento da criança. Ou ainda, tem-se a ideia de que, auxilia no letramento, “pintar as vogais”. E por diversas vezes, há o questionamento se a não oferta de atividades assim, prejudicará o desenvolvimento da criança no processo de alfabetização.

Temos diante de nós a necessidade das escolas não se curvarem à ditadura das crianças e dos pais. Trata-se de ajudar a criança a transpor seus limites e a considerar o processo de educação necessário. Acompanhar de perto seu desenvolvimento e atender suas necessidades. Trata-se de explicar aos pais o quanto sua ansiedade desmedida prejudica as crianças. Trata-se de respeitar o indivíduo e levar em conta mais do que a competitividade capitalista

e a necessidade de ser o primeiro. Trata-se da oportunidade de formar seres humanos. (Lima, 2001, p. 35).

Não podemos negar também, que há certa contradição nas práticas nas instituições privadas, e por vezes, ouvimos, “mas se o documento é o mesmo, porque no particular se alfabetiza, e pode a oferta de tais atividades?”. Importante enfatizar que os documentos mandatórios, tais como as DCNEI e a BNCC, publicada posteriormente – e vale deixar claro, a Base Nacional Comum Curricular, na sua última versão tem sérios pontos a serem questionados – valem também para as instituições privadas, isto é, é a base de todas as propostas e práticas pedagógicas de todas as instituições educacionais brasileiras.

Pensar em experiências que impactem positivamente na aprendizagem e desenvolvimento infantil implica levar em conta os interesses de participação de uma criança pequena na vida cotidiana além de projetar de forma desafiadora o espaço em que ela vai conviver, para que seja rico e atrativo, evitando situações de passividade. O protagonismo da criança encontra espaço de materialização quando o professor considerar o que melhor permite o exercício da curiosidade e a participação crítica. Na medida em que instituições e professores reduzem suas práticas a atividades no papel, sejam xerocadas ou em apostilas, com ações restritas aos espaços fechados, limitam a capacidade de ação das crianças [...] (Lira; Kanarck, 2021, p. 128).

Se há práticas que não vão de encontro com os fundamentos dos documentos mandatórios, quem está cometendo o erro, são eles. Importante pontuar, que embora haja uma cultura de que o privado é melhor, e que exerce uma “superioridade” com o público, não é verdadeira. Deve-se levar em conta, que uma educação de qualidade não se faz só com estruturas prediais e materiais bonitos. A formação, a valorização do profissional que vai atender as crianças, pesa e muito na balança. Nem toda a escola particular é boa, e nem toda a escola pública é ruim, como já mencionado, há uma série de elementos que avaliam a qualidade do atendimento nas instituições educacionais.

No mais, voltamos aos DCNEI, no que se refere às propostas pedagógicas na Educação Infantil:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo é preciso valorizar o lúdico, e as brincadeiras e as culturas infantis. (Brasil, 2013, p. 93).

Ou seja, é brincando que se aprende, não podemos negligenciar esse direito que a criança tem, em detrimento de atividades e práticas escolarizadas. Proporcionar brincadeiras ao ar livre, no pátio, em ambientes variados que permitam a criança aguçar a sua imaginação e criatividade, proporcionar que a criança tenha contato com bens culturais, sendo um deles a escrita, é papel da educação infantil. Nesse sentido as DCNEI:

É importante lembrar que dentre os bens culturais que a criança tem o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado continuamente. (Brasil, 2013, p. 94)

No entanto, vale mencionar aqui, que por vezes há profissionais atuantes na educação infantil, que têm dificuldades em compreender que a fala da criança é de suma importância, e que a postura que se espera desse adulto é que seja sensível e atenta. Precisamos ouvir as crianças, só por meio da expressão dos seus desejos e anseios que conseguiremos assegurar o seu protagonismo infantil nas práticas pedagógicas. Nesse sentido assevera Silva e Valiengo (2010):

A limitação do diálogo, as respostas vazias e sem conteúdo, permitem à criança construir um vocabulário pobre. É uma prática que acontece no período em que a criança está sendo inserida no mundo social, como também iniciando o processo da fala. Portanto, é crucial, nesta fase tão importante de sua vida, atender e compreender a criança, nesse anseio de manter contato com o adulto por meio da fala (p. 23)

É um caminho a ser percorrido, porém está a passos lentos, ainda temos intrinsicamente em nossas instituições, conceitos “adultocêntricos”, é o adulto quem define quais serão os projetos a serem trabalhados (partindo do interesse e objetivo do adulto), os temas, as atividades, a organização dos espaços para melhor beneficiá-lo (adulto), enfim. De acordo com Cerisaraet al. (2002):

É preciso, portanto, repensar o foco do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil, que tem sido centrado muito mais na prática dos adultos do que nas práticas das crianças. Não estamos dizendo que um deva se sobrepor ao outro, mas sim que devemos incluir em nossas reflexões sobre a educação infantil um aspecto fundamental – os direitos das crianças de serem consultadas e ouvidas [...] (n.p.)

Houve melhoras, sem dúvida, é raro ver atividades com propostas que sejam fazer bolinhas com papel crepom (atividade meramente mecânica, muito comum em trabalho com crianças pequenas em décadas anteriores). O planejamento por datas comemorativas já está ficando também em um passado recente. Porém, ainda precisamos avançar na escuta das crianças, e no efetivo do seu protagonismo.

E é importante pontuar, que a linguagem escrita faz parte sim do interesse das crianças; segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI):

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na educação infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas e de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (Brasil, 2013, p. 94)

Ou seja, na sala de aula o professor deverá ter espaços para que a criança explore e manuseie livros e outros materiais impressos. Uma proposta que acreditamos ser interessante, é de organizar as salas de atividades por “temas de interesse” ou “cantinhos pedagógicos”. Como por exemplo, organizar de forma que tenha o “cantinho da leitura”, seria um espaço na sala de atividades, decorado, afim de trazer o encantamento para a criança, com disponibilidade de livros infantis de qualidade, com materiais resistentes adequados para a idade, que tenham ilustrações não óbvias e esteticamente ricas, para que a criança possa ter o seu momento de “pseudoleituras”, que possa criar hipóteses a respeito do que está sendo visto no livro.

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma letrada. (Soares, 1998, p. 24).

Em outros espaços, explorar a imaginação no “Cantinho da Culinária ou da Cozinha” e além de disponibilizar um livro de receitas comumente usados para que a criança possa manusear, ainda também, deixar que as crianças “escrevam” em um caderno, suas receitas favoritas, ou a produzam coletivamente uma em um cartaz, com o intuito que compreendam o gênero receita e suas particularidades, sua estrutura, medidas etc. Ao brincar de escritório, pode se disponibilizar uma agenda para se fazer “anotações de recados”, ao brincar de hospital, podem ver a posologia do medicamento, na bula do remédio.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento escolar das crianças. Nessa fase, as crianças recebem informações sobre a escrita, quando brincam com os sons das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos, manuseiam todo tipo de material escrito, como revistas, gibis, fascículos, etc., momento em que o professor lê textos para os alunos e/ou escreve os textos que os alunos produzem oralmente. Essa familiaridade com o mundo dos textos proporciona maior interação na sociedade letrada. (Coelho, 2010, p. 83)

Como vemos, não é necessário esforços árduos e práticas maçantes, a criança naturalmente brinca, interage e se apropria da cultura escrita, não há sentindo em tolher a sua infância, introduzindo formas que não deram e não dão certo com crianças maiores.

Infelizmente, há uma subserviência da educação infantil com o ensino fundamental. Nos projetos de transições isso fica bem claro, começa-se a ter limitações no tempo de brincadeiras, e é muito comum ouvir “oh, ano que vem acabou a brincadeira, vocês vão para a escola, e lá não vão poder ficar brincando”, sendo que na realidade, no “ano que vem” continuarão sendo crianças de 6 anos, ainda na sua primeira infância e com necessidade de brincar. Por esse motivo, materiais escolares viram objetos brincáveis (lápiz vira avião, estojo monstros perigosos, apontadores tornam-se carros velozes, prontos para colidirem com a desavisada borracha que está em cima da mesa).

É importante lembrar que a passagem do brincar ao estudar como atividade por meio da qual a criança mais aprende não acontece num passe de mágica, de um momento pra outro. Ao contrário, é um processo por meio do qual, aos poucos, a criança vai deixando de se relacionar com o mundo por meio da brincadeira e começa a fazer do estudo a forma explícita de sua relação com o mundo. (Mello, 2005, p. 39).

E é claro que toda essa epopeia é narrada aos sons mais onomatopeicos possíveis, o que é claro, irá desconcentrar o adulto professor que tem neurose com o silêncio.

O conceito de Letramento, sua importância na Educação Infantil e a sua inserção na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Referencial Curricular do Paraná (RCPR)

Dos documentos referenciados até o momento, acreditamos que o mais controverso, e que sofreu interferências políticas diretas, portanto, sendo necessário olharmos com cautela, e tendo sempre como foco, o protagonismo infantil, é a Base Nacional Comum Curricular, promulgada em dezembro de 2017 e o Referencial Curricular do Paraná, publicado no ano seguinte, 2018.

Como já mencionado, não é o foco do nosso trabalho aprofundarmos nas lutas e disputas na educação para crianças pequenas, o objetivo é nos referenciarmos em documentos de caráter mandatórios, e o que esses nos dizem a respeito da prática de leitura e escrita na educação infantil, a fim de fazermos uma catarse com o CMEI elencado, para verificarmos o que diverge e o que concerne as práticas com os documentos referenciados.

Mais especificamente a BNCC irá nos trazer o conceito de trabalho por “Campos de Experiência”, que não deve ser confundido com disciplinas. Com efeito o campo que irá abordar os processos de letramento será o campo “escuta, fala, pensamento e imaginação”, porém antes de nos debruçarmos sobre as bases teóricas desse campo e de que forma ele é trabalhado e abordado no CMEI “Peixinho Sapeca” vale a pena dedicarmos um espaço para o entendimento da apropriação da leitura e da escrita e o letramento e a sua importância na educação infantil.

A fase inicial da aprendizagem da língua escrita, constituindo, segundo Vygotsky, a pré-história da linguagem escrita: quando atribui a rabiscos e desenhos ou a objetos a função de signos, a criança está descobrindo sistemas de representação, precursores e facilitadores da compreensão do sistema de representação que é a língua escrita. (Soares, 2009, p. 01).

O letramento e a alfabetização, são processos distintos, porém, indissociáveis, para Soares (1998), a alfabetização em seu sentido mais restrito significa a codificação do sistema da escrita e a decodificação desse sistema na leitura, enquanto o letramento envolve o uso, as práticas sociais, de leitura e escrita.

As atividades de alfabetização e letramento devem desenvolver-se de forma integrada. Caso sejam desenvolvidas de forma dissociada, a criança certamente terá uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita. A base será sempre o letramento, já que leitura e escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, enquanto a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento, para que possa envolver-se nas práticas e usos da língua escrita. Assim, a história lida pode gerar várias atividades de escrita, como pode provocar uma curiosidade que leve à busca de informações em outras fontes; frases ou palavras da história podem

vir a ser objeto de atividades de alfabetização; poemas podem levar à consciência de rimas e aliterações. O essencial é que as crianças estejam imersas em um contexto letrado - o que é uma outra designação, que também se costuma chamar de ambiente alfabetizador - e que nesse contexto sejam aproveitadas, de maneira planejada e sistemática, todas as oportunidades para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que elas já vinham vivenciando antes de chegar à instituição de educação infantil. (Soares, 2009, online).

Portanto, não basta que a criança aprenda a decifrar os signos presentes na língua escrita, é necessário que ela saiba fazer o seu uso nas práticas sociais, em outras palavras, a criança letrada, é aquela que compreende e reconhece a função social da escrita, que a forma de se comunicar por uma carta é diferente da informação contida em uma notícia de jornal, que a mensagem de um bilhete é diferente do que está escrito em um manual de instruções, em todos esses gêneros textuais citados, estão presente os signos, símbolos da língua, porém cada um vai “servir” para comunicar alguma coisa, que se diferencia. Vejamos como Kleiman (1995), exemplifica o conceito de letramento:

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma historinha antes de dormir) (p.18)

Além da abordagem com os gêneros textuais e a função social da escrita, a consciência fonológica é muito trabalhada no letramento e importante ferramenta que auxilia na alfabetização e pode ser aplicada com crianças pequenas, como nos mostra Souza (2016),

[...] consciência fonológica é a percepção de que a fala é sonora, é composta de sons, percepção que se evidencia nas habilidades de identificar, e manipular partes da língua falada: palavras, sílabas, elementos de sílabas, rimas. A consciência fonológica pode desenvolver-se, independente da escrita, mas é essencial para aprendizagem da escrita, já que o sistema alfabético, representa os sons da língua (p. 81).

Para Souza (2016), o trabalho com a consciência fonológica pode ser aplicado desde o maternal três, na medida em que a professora ofertar pro-

postas como; ouvir e repetir palavras faladas pela professora imitando tons de voz ou ruídos pela professora (onomatopeias), a partir de histórias contadas ou lidas. Imitar voz de animais, perceber rimas em parlendas, poemas e canções, perceber a semelhança de sílaba inicial em palavras que começam com a mesma sílaba.

Como mencionado no início, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017) e o Referencial Curricular do Paraná (2018), vão nos trazer o conceito de trabalho por meio de Campos de Experiencia, sendo importante descrever o que vem a ser os campos de experiencia, segundo Ariosi (2019):

[...] no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural. A definição e denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (p. 251).

O campo, escuta, fala, pensamento e imaginação, encontramos os elementos que se refere ao letramento na educação infantil. Alguns pontos a se considerar, a BNCC, traz códigos alfanuméricos com objetivos de aprendizagem a serem trabalhados, e o RCPR, traz além desses códigos, os Saberes e Conhecimentos, que são complementos dos objetivos de aprendizagem, isto é, conteúdos que abrangem cada objetivo de aprendizagem.

[...] os campos de experiências propostos para a Educação Infantil apresentam relações claras com as áreas do conhecimento consideradas no Ensino Fundamental e, especialmente, que o desenvolvimento dos saberes relativos à linguagem oral e escrita, iniciado na Educação Infantil, conecte-se explicitamente com o ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental; (Movimento pela base nacional comum, 2015, p. 71)

Com relação a “escuta, fala, pensamento e imaginação”, vamos encontrar saberes e conhecimentos que contemplam: gêneros textuais, rimas, aliterações, consciência fonológica, valor sonoro da sílaba, escrita espontânea, função social da escrita etc.

Metodologia

A presente pesquisa foi realizada por meio de levantamento de estudos bibliográficos e documental referente à temática, ao letramento, à educação infantil e aos documentos mandatórios (RCNEI 1998, DCN 2009/2013, BNCC 2017, RCPR 2018). Para Severino (2007):

A pesquisa bibliográfica, é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (p.122).

Bem como esse estudo assumiu a modalidade de pesquisa de campo como metodologia de investigação. Segundo Gonsalves (2001):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (p.67).

Assim sendo, este estudo tem por objetivo analisar as práticas de letramento realizadas pelas professoras do CMEI “Peixinho Sapeca”, no município de Pontal do Paraná.

O CMEI “Peixinho Sapeca”, está localizado no balneário Jardim Canadá, município de Pontal do Paraná/PR, fundado em 2007. O CMEI atualmente atende 173 crianças, em período parcial, de idade entre 03 e 05 anos. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a mesma possui 23 funcionários, dentre esses, 6 educadores infantis e 1 coordenadora pedagógica. Todos com formação em nível superior, licenciados em pedagogia.

O trabalho pedagógico no CMEI em questão se dá por meio de projetos temáticos, sendo na esmagadora maioria das vezes:

Tema Projeto	Período
Identidade/ autonomia	fevereiro a abril
Meio ambiente	maio a julho
Literatura	Agosto a outubro
Jogos, brincadeiras e artes	Novembro a dezembro

Fonte: Projeto Político Pedagógico, “CMEI Peixinho Sapeca”. 2021.

Tais projetos são subdivididos em temas semanais. Vale ressaltar que, por mais que haja esforços e incentivo para que a escolha dos temas parta também dos interesses das crianças, ainda são os adultos que escolhem e determinam, o que será trabalhado, quando, e como.

Os projetos demandam a criação de uma escuta e de um olhar perspicaz, isto é, uma desenvolvida capacidade de observar, de escutar do docente para ver o que está circulando no grupo, quais os fragmentos que estão vindo à tona, quais os interesses e necessidades do grupo. É preciso ainda conhecer e registrar os modos como cada criança se envolve e participa na construção dos conhecimentos propostos em um projeto. Essa observação é permeada pela subjetividade do educador, pois observar não é perceber a realidade. Mas sim construir uma realidade. A análise dos registros ajuda a interpretar as mensagens que estão dando sentido para as crianças e significado para a vida do grupo. (Barbosa; Horn, 2008, p. 85-86).

Além desses projetos, há outros, como o “Sacola Viajante”, que tem por objetivo disponibilizar o empréstimo de livros de literatura do acervo do CMEI para as crianças levarem para a casa e lerem com a sua família; o projeto “Dançando e Aprendendo”, que visa diariamente, antes das crianças entrarem para a sala de atividades, a integração com todas as turmas e professores, por meio do incentivo da dança e da música; o projeto “Sapeca em Movimento”, que é aplicado pela professora auxiliar em dias que cobre a hora atividade da professora regente, e tem como escopo a ênfase no trabalho da psicomotricidade com as crianças.

É importante lembrar que uma mesma turma de alunos pode desenvolver vários e distintos projetos ao longo do ano, que muitos podem ter uma existência concomitante e que nem todos os projetos precisam necessariamente ser desenvolvidos por todos os alunos. Nesse tipo de

organização pedagógica, os conceitos e as habilidades consideradas relevantes e adequadas aos alunos da pré-escola devem estar claros para os educadores, podendo contribuir na elaboração dos projetos. A ordem em que os conteúdos serão trabalhados, o nível de profundidade e o tipo de abordagem serão definidos pelo processo do trabalho cooperativo do grupo. (Barbosa; Horn, 2008, p. 47).

Com relação a organização das salas de atividades e os suportes de escrita, todas as salas, desde o maternal III (crianças entre 03 e 04 anos) até o Pré II (crianças entre 05 e 06 anos) estão decoradas com o alfabeto em caixa alta, e diariamente as professoras incluem o trabalho com a memorização do alfabeto em sua rotina de sala de aula. Além do alfabeto, há outros suportes como: calendário, numerais de 01 a 10, e a contagem das crianças.

O ambiente na educação infantil deve estimular na criança o desejo de querer aprender a ler e a escrever. A sala deve ser bem colorida, provida de materiais diversos como: alfabeto fixado nas paredes, cartazes, livros, revistas, exposição dos trabalhos das crianças etc. Tal ambiente deve ser preparado com atividades permanentes, construção de projetos com assuntos variados do interesse das crianças e uma sequência de atividades pensada de maneira que supra os diferentes níveis de dificuldade. (Coelho, 2010, p. 84).

Há ainda a disponibilização de caixas de brinquedos, e espaços na parede para a exposição da produção das atividades realizadas pelas crianças.

O planejamento das professoras é realizado nos momentos de hora atividade (H.A), cada professora tem 8h de (H.A) durante a semana. É nesse momento que as professoras irão estudar e pensar sobre as suas práticas e propostas durante a semana. Nesse sentido, Ostetto (2012) considera que “planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças.” (p.01)

A estrutura de todo o planejamento deve contemplar: o projeto que vem sendo trabalhado, o tema semanal, a atividade a ser aplicada, os campos de experiências que tal atividade contempla, bem como, os saberes e conhecimentos do RCPR, os códigos alfanuméricos, os objetivos de aprendizagem, e o desen-

volvimento da proposta de atividade.

[...] o planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude, e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma forma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. (Ostetto, 2000, p.01)

Vale ressaltar que, os campos de experiências não podem ser confundidos com disciplinas e podem ser trabalhados de forma interligada, no entanto, é algo que a coordenação deve sempre verificar nos planejamentos, caso contrário, o educador prioriza um campo e sempre repete os mesmos objetivos.

O campo de experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação

Ao verificarmos os trabalhos desenvolvidos pelos professores, na referida instituição, observou-se alguns aspectos relevantes, com relação ao campo de experiência, escuta, fala, pensamento e imaginação, há o trabalho com a realização de produção de cartazes coletivos, como por exemplo, para descrever os combinados e regras da sala, bem como o uso de crachás para a identificação dos nomes das crianças e de seus colegas. Para Najar e Alves (2004):

As situações de aprendizagem, presentes num ambiente de letramento, consistem em atividades significativas, envolvendo letras, palavras e textos, como: 1. Vivência com a escrita de palavras significativas, a partir do próprio nome da criança; 2. Experimentação livre da escrita e leitura em que a criança escreva ou leia, do seu próprio jeito, como ela acha que é; 3. Leituras diárias pelo professor, não só de livros de histórias, mas de diferentes materiais escritos (cartas, bilhetes, jornais, revistas etc.) 4. Produções escritas das crianças (em grupo ou individual) a partir de histórias lidas, relatos de passeios, de seus próprios desenhos etc.; 5. Construção de livros de histórias, de jornal, de álbum, de dicionário; 6. Contato com jogos em que a criança pense sobre suas hipóteses: bingo, memória, quebra-cabeça, dominó, palavras cruzadas, entre outros. (p.127)

O trabalho com a consciência fonológica, também é realizado, porém não de forma sistemática, ou seja, tal objetivo só é abordado caso encaixe com o tema semanal do projeto proposto. Como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 1- Projeto de Literatura

Livros	Atividade
Curupira, brinca comigo? Autor: Lô Borges	Contação e apresentação da história, e a consciência fonológica.
No reino das letras. Autor: Lenira Almeida	Atividade de “Estouro das Letras”, que consistia em: cada criança deveria estourar um balão, em cada balão, tinha uma letra (vogal ou consoante). Após o estouro, a criança iria verificar a letra e relacionar com um objeto, animal, exemplo: “M, o que começa com a letra M? Macaco, o que mais? Moisés, etc.” Após a brincadeira a criança deveria realizar o registro no caderno de desenho, tanto da letra estourada, quanto do objeto.
Cesta da Dona Maricota. Autor: Tatiane Belinski	Foi priorizada a abordagem a respeito dos alimentos saudáveis e não saudáveis, a construção de gráficos com as preferências alimentares das crianças, bem como a construção de um painel com frutas e legumes mencionados na história. Sobre o trabalho com gêneros textuais nessa história, a professora em seu planejamento trouxe uma pesquisa feita pela “Sociedade Brasileira de Pediatria” a respeito dos índices de obesidade infantil no Brasil. Ainda na sequência didática dessa história, a professora trabalhou a origem dos alimentos, que alguns vêm do campo, são plantados, enquanto outros vêm dos animais. A fim de registrar e aferir a compreensão das crianças, frequentemente é solicitado para que realizem desenhos no caderno de desenho e nomeiem o que está sendo desenhado, aí entra a tentativa de escrita espontânea das crianças.

Fonte: Elaborada pela autora.

O entendimento da subordinação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental

Uma questão relevante que deve ser mencionada é que não só no CMEI pesquisado, bem como é algo cultural em nosso país, a subordinação da educação infantil para com a próxima etapa de ensino.

Campos et al. (2011) alertam para a importância de considerarmos as experiências educativas vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil ao ingressarem no Ensino Fundamental, destacando a necessidade de pensar a transição entre essas etapas de ensino. Alertam, ainda, que a transição não requer que a Educação Infantil prepare as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental, mas que este lhes seja receptivo no momento que as crianças nele ingressam.

Por mais que se enfatize que não devemos antecipar etapas, ainda é muito frequente ideias e práticas a fim de se preparar as crianças, e tornar menos doloroso a transição para a próxima etapa. Nessa perspectiva, por meio de orientações anteriores da Secretaria Municipal de Educação, de Pontal do Paraná, a partir do Infantil 5 (Pré II), é inserido o trabalho com caderno de linha. O intuito da inserção é de que, quando chegarem ao 1º ano, as crianças já estejam habituadas com essa estrutura de caderno. De acordo com Lima (2001, p. 35) “As escolas de educação infantil estão iniciando o processo de alfabetização cada vez mais precocemente, esquecendo de trabalhar aspectos básicos da personalidade dos indivíduos, como a afetividade e a sociabilidade [...]”.

Vale pontuar que, já houve conversas e debates a fim de se discutir se tal abordagem é benéfica para as crianças, se poderíamos, ao invés de trabalhar o caderno de linha, estar inserindo outras práticas que de fato, iriam tornar a adaptação das crianças melhores. Levando sempre em conta que, na realidade, se formos olharmos em um viés de adaptação, seria o ensino fundamental compreender que as crianças ainda precisam de um tempo para brincar. Porém, os educadores e equipe diretiva rebatem que o uso do caderno auxilia sim e é muito importante para as crianças.

O trabalho com o caderno de linha, na referida instituição, segue uma ordem; primeiro pinta-se alternadamente as linhas do caderno, após, exercita-se os “traçados”, em seguida, a escrita do nome, respeitando as margens, depois o nome da professora, o município e o CMEI, há ainda o trabalho com as vogais e por último as tentativas de escrita espontânea. O trabalho com o caderno de linha é realizado ao menos uma vez na semana, e no planejamento da professora, o campo em que se trabalha é a escuta, fala, pensamento e imaginação, com o objetivo de se abordar os símbolos e usos sociais escritos.

Dantas e Almeida (2014) nos mostram que muitas dessas atividades maçantes, cujo objetivo principal é a alfabetização precoce, servem bem aos objetivos da educação que responde ao mercado capitalista, o qual induz o ideal de produtividade, de preenchimento de apostilas, livros, folhas, como alcançável pelo esforço e dedicação dos pequenos.

Outra prática controversa, é com relação ao uso do livro didático, importante pontuar que, há uns dois anos, quando foi discutido sobre a escolha e aquisição dos livros didáticos, tanto educadores quanto equipe pedagógica e diretiva, realizaram uma reflexão e com base na proposta pedagógica da instituição, os livros não se adequariam, e que tais livros iriam servir como material de recorte, ou suporte para eletrônicos.

No entanto, a partir do início do segundo bimestre, houve uma nova reunião, e a pedido dos professores que atuam nas turmas do Infantil 5- Pré II, surgiu a proposta, de se trabalhar com o livro didático, como forma de “lição de casa”, sendo assim, toda sexta-feira, as crianças levariam o livro para casa e fariam as atividades elencadas pela professora com os pais. Segundo Lima (2001), “assim como não daríamos para uma criança de 30 Kg uma saca de 60 Kg para carregar, não devemos dar a ela a responsabilidade de seu aprendizado antes que esteja em desenvolvimento cognitivo e emocional adequados”. (p. 03).

Por mais que houvesse argumentação da coordenação, em escolha feita “democraticamente”, o uso do livro didático foi implantado. Com efeito, necessário pontuar, que a implantação teve uma ótima aceitação dos pais, que veem em tal recurso, uma forma de ajudar os filhos na pré-alfabetização.

O quadro que de fato se delineia é a exagerada expectativa de pais e professores. Os pais porque projetam nos filhos seus ansiosos desejos de sucesso e realização, além, é claro, de procurar realizar neles seus recônditos sonhos. Os professores, porque muitas vezes, para se precaver de frustrações com os alunos ou de problemas com seus pais, negam realidades dizendo aos pais de uma capacidade que os alunos, de fato, ainda não têm. (Lima, 2001, p.02)

O livro didático trabalhado é da editora FTD, com o título “Bons Amigos”, que traz em algumas propostas de atividades, conteúdos como aliterações, exemplo: ligue os objetos que começam com a vogal “A”.

Esqueceram-se os pedagogos, educadores e administradores escolares de respeitar as diferenças individuais. Muitas destas crianças, pode-se dizer, estariam portando instrumentos necessários para a realização de algumas atividades concernentes à alfabetização. Os pais têm destas crianças a impressão de um aspirante a pintor. Imaginemos que ele tem todos os artefatos: tintas, pincéis, tela.... mas sem uma técnica apurada, desconhece princípios como a linha de solo, sombreamento, angulosidade etc. (Lima, 2001, p.05)

Considerações Finais

Nos últimos anos, tivemos inúmeras contribuições a respeito tanto na ampliação de vagas bem como na qualidade do atendimento nas instituições de educação infantil. Há de se considerar que muito do trabalho desenvolvido, também depende da formação do profissional que vai atuar nessas instituições, uma vez que ainda prevalece o entendimento que, os profissionais que atuam nessa etapa, estão ali para atender das necessidades básicas das crianças, como higiene e alimentação.

No entanto, há também uma pressão para que se insira o quanto antes, práticas de alfabetização na vida das crianças. Como pudermos refletir, com

base nos documentos mandatórios bem como as contribuições das pesquisas acerca do letramento na educação infantil, a inserção de práticas de leitura e escrita podem e devem ser contempladas na educação infantil, uma vez que, na medida em que estamos inseridos numa cultura grafocêntrica, e o acesso e a apropriação de todos os bens sociais é direito das crianças, privar o acesso a fim de se garantir que não está havendo a antecipação de etapas, ou que não é trabalho da educação infantil, não é o melhor caminho a ser percorrido.

As práticas de leitura e escrita no CMEI pesquisado, ora convergem com o que é esperado para se trabalhar com crianças nessa fase, com disponibilidade de livros de literatura, confecção de cartazes coletivos, atividades lúdicas que trabalham a consciência fonológica. Porém divergem em uma preocupação em prepará-las para uma próxima etapa, com o uso do caderno de linha e o livro didático.

Outro ponto a ser observado, é a pouca diversidade no trabalho com os gêneros textuais e seus textos de suporte. Acaba-se sempre trabalhando poucos gêneros, como receita, poema, carta. Gêneros como bula de remédio, folheto, convite, etc., são deixados de lado, pois o planejamento está sempre atrelado aos temas semanais, e se tal abordagem não se “encaixa”, é deixada de lado. Com efeito, é necessário que as adequações e uma reestruturação das práticas, não aconteça de forma arbitrária, e sim, por meio de estudos e reflexões das práticas de letramento, com a equipe docente.

Referências Bibliográficas

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **RevistAleph**, 2011.

APPLETON, Matthew. **Summerhill**: uma infância com liberdade. São Paulo: Summus, 2017.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 15, p. 241-256, 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOITO, Crislane; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. **Livro didático na educação infantil: de que docência estamos falando?** Curitiba/Paraná, 2016. Reunião Científica Regional da ANPED.

CAMPOS, M. M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 142, 2011.

COELHO, Silmara. O processo de letramento na educação infantil. **Pedagogia em ação**, v. 2, n. 2, p. 1-117, nov. 2010

CORSINO, Patrícia. (org.) **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

DANTAS, F. B. de A.; ALMEIDA, C. M. de C. Os “pacotes didáticos” no ensino fundamental. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 17, n. 24, p. 229-253, 2014

DA SILVA, Marinês Jesus; VALIENGO, Amanda. O desenvolvimento da oralidade na educação infantil. **Revista interfaces**, v. 2, n. 2, p. 21-24, 2010.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 2.ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. (org.) **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

KUHLMANN, J.M. **Infância e Educação Infantil, uma abordagem histórica** 7. Ed. Porto Alegre: Meditação, 2015.

LIMA, V. A precocidade do processo de alfabetização: Considerações acerca da prontidão da criança. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 28-35, 2001.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; KANARCK, Glória Maria. Educação Infantil e Apostilamento. **Notandum**, n. 58, p. 119-140, 2021.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky In: FARIA, A, L. G de; MELLO, S, A. (Org.) **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Leitura crítica BNC: Balanço preliminar – dezembro/2015. Brasília: MPBNC, 2015.

NAJAR, Cristina Lorini; DE OLIVEIRA ALVES, Ondina. Atividades lúdicas como mediadoras do letramento no espaço da educação infantil. **Disciplinarum Scientia| Ciências Humanas**, v. 5, n. 1, p. 109-127, 2004.

OLIVEIRA, Zilma. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OSTETTO, L. E. **Planejamento na Educação Infantil... mais que a atividade. A criança em foco**. Campinas: Papirus, 2001.

REIS, Laudeth A. A infância escolarizada: e o tempo de brincar ? **Revista Kinesis**. 2017

REIS, Laudeth. A. **O ser criança na educação infantil: o desvelar do discurso docente**. 2016, 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7.Ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. Aprendizagem lúdica. [Entrevista concedida a] Rubem Barros. **Revista Educação**, São Paulo, 1 nov. 2011.

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

CAPÍTULO 4

OS DESAFIOS DA TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Tatiana Costa Pinto Passos

Daniele dos Reis Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-428-4

Resumo: Este artigo pretende contribuir para uma reflexão referente às práticas pedagógicas no cotidiano escolar, visando aprofundar-se na fase que mais impacta na vida das crianças, onde ocorrem transformações dos sentimentos e vivências dos pequenos tanto para o lado positivo quanto negativo, dependendo da situação em que elas se encontram. É fundamental compreender os confrontos e desafios desta transição da educação infantil para o ensino fundamental e qual o papel da escola e da família nesse processo. É importante ressaltar que a criança é um ser único, cada uma tem seu tempo, seu espaço, suas peculiaridades, seus interesses, vivências e culturas diferentes, e o educador precisa se atentar a cada detalhe por meio do qual se pretende trabalhar, para incluir ações no seu planejamento, através da observação. Essa pesquisa utiliza-se de referências bibliográficas, estratégias e base de estudos, tendo como suporte, o Referencial Curricular do Paraná – Princípios, Direitos e Orientações, PPP da Escola Maria José Henrique Tavares e do CMEI Paulo Freire, ambos localizados no município de Paranaguá, abordando como ocorre esse processo de transição, BNCC (Base Nacional Comum Curricular), Instrução Normativa n.º 02/2023– SEMEDI Paranaguá, Currículo Municipal da Educação Infantil-Paranaguá-PR, respeitando a legitimidade quanto às considerações, os direitos e as concepções. Ao pesquisar os Projeto Político Pedagógicos (PPP) das instituições de ensino da rede municipal de Paranaguá, observa-se que as escolas realizam este processo de transição entre as etapas, porém algumas se aprofundam e investem nas ações, tornando esse momento efetivo e muito significativo para as crianças. Desse modo, a partir da elaboração do presente artigo, entende-se que a fase de transição das crianças da educação infantil para o ensino

fundamental, é compreendida como uma ação muito importante e que necessita de um olhar sensível para uma prática que respeite o tempo da criança e que haja a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento adquirido na etapa da educação infantil para as séries iniciais. Espera-se que esta pesquisa possa trazer uma reflexão ou uma direção a respeito das ações nesta fase de adaptação, que requer muita atenção por se tratar de sentimentos, capacidades e competências aos quais as crianças passam a cada transição vivenciada.

Palavras-chave: Transição Escolar. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

Introdução

O objetivo desta pesquisa é compreender e mostrar os desafios que as crianças enfrentam ao término da etapa de educação infantil e ingresso no ensino fundamental, por meio de reflexões que se devem levar em consideração, sabendo que cada criança é diferente da outra na questão da cultura ao qual ela vivencia, suas especificidades e individualidades. Pois, é através de suas vivências, brincadeiras, rotinas, interações e principalmente o seu protagonismo neste contexto, que se estabelece a sua própria cultura e, dependendo de como se dá o processo de transição, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental, pode promover ou apagar este protagonismo e participação significativa.

O cuidado e a importância de uma observação contínua, precisam fazer parte do trabalho pedagógico como um todo, pensando num trabalho significativo e diversificado, sabendo que, cada situação é diferente e muitas vezes nova para o professor das duas etapas.

Compartilhar conhecimentos com os subsídios necessários para melhor atender as expectativas tanto dos educadores quanto das crianças, torna o processo mais efetivo, prazeroso e com melhores resultados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, define a criança como “sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas

que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009). Cabe ao professor permitir que estes direitos sejam garantidos e que o diálogo com as crianças aconteça, preparando-as emocionalmente e pedagogicamente de maneira significativa.

Para a família não é diferente, muitos pais ou responsáveis ficam apreensivos com a chegada desta fase. A escola e a família precisam desse contato e desta conversa, para que haja uma preparação tanto psicológica como prática para percorrer este caminho de transição, onde a confiança e as estratégias farão parte deste processo.

As estratégias e as ações aqui mencionadas estão embasadas nas instruções normativas do próprio município de Paranaguá, ao qual será um ponto de partida para que este processo de transição seja satisfatório. Bem como o exemplo do plano de ação a respeito da transição das instituições pesquisadas, CMEI Paulo Freire e a Escola Municipal Maria José Henrique Tavares aos quais ficam próximas geograficamente, facilitando o acesso de todos os envolvidos neste processo.

É importante ressaltar que as instituições de ensino do município de Paranaguá estão favoráveis e abertas para seguir com equilíbrio todas as indicações do currículo municipal e das instruções normativas do município, garantindo que o progresso de cada criança seja alcançado, de acordo com os Projetos Político Pedagógicos de cada instituição de ensino.

O Processo de Transição na Vida das Crianças

Quando o ser humano precisa passar por qualquer tipo de mudança, pode-se gerar diferentes sentimentos. Em se tratando de crianças o assunto torna-se ainda mais delicado, pois dependendo da mudança pode ser positivo ou negativo, pelo fato de elas ainda não saberem lidar com os sentimentos, diferentes dos adultos que tentam se adaptar independente dos sentimentos.

Ao fazer uma reflexão sobre mudança, adaptação e interação, a criança passa pelo desafio da transição desde o seu nascimento, onde ela vem ao mundo, e vem para se adaptar involuntariamente num mundo novo, e como se não bastasse, isso se repete a cada fase da sua vida, ou seja, da barriga da sua mãe para o mundo lá fora; do hospital para o seu lar; da sua casa para uma instituição escolar.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. A partir da Lei nº 12.796/13 essa etapa passou a ser obrigatória e essa lei prevê, por exemplo, no art. 29 o pleno desenvolvimento da criança de até cinco anos de idade.

“Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 2017)

Nesse processo de desenvolvimento, a criança será ensinada, cuidada, educada, observada e avaliada por profissionais capacitados para isso, complementando a ação da família.

As relações sociais nessa fase serão um dos pilares muito importante na vida das crianças, pois a escola será um espaço para o desenvolvimento social, cognitivo e físico delas. Sabendo que haverá contato com outras crianças, adultos como referência e o relacionamento social no ambiente escolar, que será fundamental para o desenvolvimento e para descobertas de novos desafios, reconhecimento de si e dos outros e a formação de suas próprias culturas.

O desconforto pode ocorrer, tanto por parte da criança quanto da família, pois estarão passando por uma fase nova, um período de mudanças, sabendo que precisarão se adaptar neste contexto.

Quando se trata da escola, a criança passa por um desafio imposto pelas circunstâncias de permanecer naquele ambiente novo para ela. É o primeiro momento de transição entre a criança e o ambiente escolar, pois não terá seus brinquedos, seus pertences, sua alimentação, onde não haverá a presença de

algum familiar, enfim, um lugar ao qual irá permanecer por horas. Essa é uma mudança que para a criança é repentina, pois ela não está naquele lugar por conta própria ou muitas vezes por vontade própria, e até mesmo sem saber o que está fazendo naquele ambiente.

Seria interessante se todos os envolvidos nesse processo, tivessem uma certa preparação ou algum auxílio para que o processo seja menos doloroso possível, procurando antecipar e entender as mudanças que estão ocorrendo e como elas afetarão o futuro.

O envolvimento da família é primordial e essencial nesse processo, pois seu papel requer muita sabedoria e discernimento durante a caminhada de vida escolar da criança. Levando em consideração que as suas vivências e o vínculo afetivo entre as partes é forte, pois em muitos casos, nunca houve alguma separação entre elas, ao qual necessita de atenção redobrada para ambas as partes. Ainda assim, sabendo que esta separação precisará acontecer, a família deverá se atentar para que ela ocorra da melhor forma possível.

De acordo com o Referencial Curricular do Paraná, “...é preciso atenção a essa transição, muitas vezes complexa para a criança e a família, pois pode ser vista como um momento de ruptura. As instituições de ensino precisam lembrar que a criança não deixa de ser criança quando passa a ser estudante”. Este trecho mostra o quanto é importante a participação da família, da instituição de educação infantil e também do ensino fundamental nesse processo de transição.

Um exemplo para que esse processo de adaptação e engajamento das famílias ocorra de maneira favorável, seria uma apresentação informal nas reuniões ou até mesmo individualmente. Fazer pesquisas ou entrevistas sobre o que a família espera da escola, do professor e da equipe pedagógica, como é a criança no seu convívio familiar e escolar, o que a criança gosta de fazer em casa, além de mostrar para a família a importância da escola na vida dos filhos.

A instituição tem a missão de incentivar a família a fazer parte do desenvolvimento da criança durante todo o ano letivo, construindo coletivamente estratégias para uma transição que traga resultados positivos para a caminhada escolar da criança.

O Processo de Transição na Educação Infantil

Nas instituições de Educação Infantil, o processo de ensino aprendizagem flui de maneira que as crianças aprendem brincando, constroem suas próprias culturas, são incentivadas a terem autonomia e a serem conhecedoras dos seus saberes e experiências. O professor por sua vez, é o mediador dessa aprendizagem, colocando as crianças como protagonistas do seu próprio desenvolvimento.

Valorizar a infância e manter a atenção no pleno desenvolvimento e na bagagem que cada criança traz consigo, no que se refere a sua cultura e suas particularidades, e sabendo que tudo isso faz parte de um processo que passa por transformações devido às mudanças decorrentes, requer estar atento a especificidade de cada criança, tomando o cuidado para que haja uma continuidade deste trabalho pedagógico.

Nos espaços de educação infantil, muitas crianças passam boa parte do seu tempo diariamente, convivendo com outras crianças, respectivos professores e funcionários, criando vínculos e mantendo relações de amizade, companheirismo, afeto e principalmente um ambiente ao qual foi conquistado por elas através da exploração, reconhecimento, participação e autonomia. Um lugar que, para as crianças é acolhedor, onde reconhece os limites e as possibilidades, sente liberdade para as suas realizações e ações em um lugar significativo para elas.

Considerando que as crianças já tiveram as suas passagens de transição ao qual se depararam com algo novo nos centros de educação infantil, muitas delas tiveram um momento difícil de afastamento da sua família para frequentá-lo, ou seja, de casa para o ambiente escolar. Existem outras etapas de transição ao qual as crianças irão enfrentar durante os anos seguintes, ainda nessa fase de aprendizagem pedagógica.

Ao decorrer dos anos, as crianças dos centros de educação infantil, em especial na cidade de Paranaguá-Pr, passam por um outro processo, o de transição conforme a faixa etária na instituição em que estão inseridas.

Cada grupo tem uma proposta de organização curricular, tendo como base o Referencial Curricular do Paraná, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o Currículo Municipal, respeitando a idade das crianças que são divididas em grupos: bebês (0 a 1 ano), crianças bem pequenas (1 a 3 anos) e crianças pequenas (4 a 5). É através do Caderno de Educação Infantil – Currículo Municipal de Paranaguá que os Centros de Educação Infantil têm como base, para trabalhar todas as questões envolvendo o desenvolvimento infantil, favorecendo a continuidade do processo de transição em todas as fases da criança, garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil: brincar, conhecer-se, expressar, explorar, conviver e participar.

As instituições de educação infantil devem promover o desenvolvimento pleno das crianças desde o infantil 1 até o infantil 5, proporcionando assim, as formações para as etapas seguintes e também para as futuras transições.

Nessa perspectiva, os espaços e o planejamento precisam estar alinhados com a realidade da comunidade escolar, pois há uma diversidade de experiências e vivências das crianças às quais elas estão inseridas. Estes espaços devem estar preparados para o acolhimento dessas crianças pelos professores e demais funcionários, pois todos são educadores e devem fazer parte desse processo, pensando em estratégias e contribuindo para esta transição.

A ruptura brusca neste processo de transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental poderá trazer aspectos e resultados negativos, pois tudo o que a criança conquistou, conheceu e aprendeu será interrompido pelo modo sistemático de escolarização que muitas vezes pode estar enraizada nas ações dos profissionais das escolas. Ações como essa, fazem com que a criança seja impedida de poder estar inserida na sociedade de forma ativa.

“A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança, podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor de educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo.” (BRASIL, 1998, v.1, p. 84)

É importante pensar num currículo que fortaleça os planejamentos para estes ciclos de aprendizagens nesses processos de transições e que haja continuidade nesses trabalhos. A equipe gestora precisa estar pensando na organização destes espaços, identificando os problemas encontrados, analisando os casos junto com os professores, incluindo este processo de transição no currículo, promovendo estratégias, conversando e articulando esta problemática com a comunidade escolar.

Cabe às equipes pedagógicas, realizar formações em serviço, promovendo estudos e propondo estratégias para o acontecimento da transição das crianças para o ensino fundamental, elaborando ações e interagindo com gestores e professores de primeiro ano das escolas de ensino fundamental.

A conscientização do professor da escola que estará recebendo essas crianças da educação infantil é essencial nesta caminhada, pois precisa estar fazendo o seu papel nessa transição para que seja efetivo para todos. É fundamental encontrar subsídios para se aproximar das crianças de maneira específica, buscando atendê-las conforme sua vivência e particularidade, procurando saber como ocorreu o desenvolvimento na educação infantil, suas habilidades físicas, cognitivas e sociais, suas experiências, dificuldades e seus potenciais.

O planejamento na educação infantil deve contemplar o direito de participação e a autonomia das crianças, evidenciar seus desejos por meio da expressão oral, do registro escrito e dos desenhos; e estimular a auto-organização. As interações e brincadeiras devem fazer parte deste contexto diariamente, sabendo

do que a BNCC vem como suporte nesse processo de ensino e aprendizagem, facilitando o trabalho pedagógico para o início da alfabetização, sabendo que o mundo da escrita já vem sendo especulado pela criança e, automaticamente, vivenciado por ela.

A alfabetização é um processo gradativo e contínuo, ao qual depende de cada criança o interesse, cabendo ao professor mediar este interesse com estímulos, incentivo e cuidados com o manuseio de livros e sua importância no seu aprendizado, sempre respeitando o tempo da criança. Esta forma de se trabalhar e conciliar o lúdico com a aprendizagem das crianças, contribui para o desempenho diário das habilidades, tornando as crianças mais independentes, onde acontece o amadurecimento, que é requerido no ensino fundamental.

Pois como afirma Freire (1989),

“a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Ou seja, antes de aprender a ler e a escrever, ou mesmo de a criança ser alfabetizada, deve, primeiramente, ler o mundo que está a sua volta, entender seu contexto.

Partindo desta ideia, para que toda a aprendizagem seja significativa para a criança, o trabalho na educação infantil deve explorar a alfabetização, colocando como exemplo, a partir do nome próprio, algo de muita propriedade para a criança, pois o nome é um marco da sua existência no mundo em que ela vive. Ou seja, é pelo seu nome que a criança explora e reconhece a relação da leitura e escrita, entre outros exemplos do convívio diário das crianças, aos quais os profissionais da educação poderão explorar para a alfabetização, de maneira lúdica.

Para tanto, a prática da observação diária, se faz indispensável, pois por meio dela serão encontrados muitos subsídios para se planejar e promover experiências de aprendizagens efetivas e significativas, sem a preocupação de preparação para o ensino fundamental.

CNE/CEB nº 05/09, artigo 11: Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as

especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009).

As ações propostas precisam ser voltadas para o enriquecimento das experiências, autonomia e conquistas que as crianças terão nesta fase de transição. Fazer com que as crianças compreendam que irão para o ano seguinte sabendo como enfrentar os desafios, pois a cada prática realizada é uma competência ou habilidade adquirida.

As crianças não precisam de cópias, carteiras sistematizadas, desenhos estereotipados, atividades prontas e maçantes, elas possuem muita energia que precisa ser usada nas atividades ativas e práticas. Na verdade, a criança precisa de momentos de pesquisa, de investigação, de reflexão, de construções de experiências próprias, de palavras novas para a ampliação do vocabulário, do diálogo para a troca de ideias e conhecer outras opiniões, tanto entre as crianças como os adultos, sem subestimação e com muito respeito, sempre focando e valorizando o lúdico, o direito de brincar e o desenvolvimento integral das crianças.

A observação minuciosa de cada criança em suas especificidades e registros destas ações nas avaliações é de grande relevância como documento, ao qual deve ser feito constantemente junto com as crianças dando a devida contribuição mútua e diversificada.

Tendo em vista o trabalho dos educadores de Reggio Emília¹ e a proposta pedagógica elaborada com as atividades diversificadas, humanizadas, contínuas e que ensinam as crianças a dominarem suas capacidades físicas e cognitivas, além de proporcionar a valorização dos potenciais de cada criança, pensando em cada detalhe das ações, aos quais são reflexões construídas juntamente com as crianças, torna esse documento uma produção própria, ao qual gera novas ideias, questionamentos e até resoluções de problemas.

¹ A abordagem Reggio Emília é uma filosofia educacional e pedagogia focada na educação infantil e primária. Essa abordagem é um currículo autoguiado construtivista e centrado no aluno que usa aprendizagem experiencial autodirigida em ambientes orientados por relacionamentos. Wikipedia

O trabalho do educador deve ser interativo diante das crianças, bem como o registro de forma prática e significativa, transformando e produzindo experiências educacionais e de reflexão, tanto para a criança quanto para o professor.

A importância de colher as informações e registrá-las no parecer descritivo, relatório e/ou portfólio da criança, contribuem e muito para compreender todo o caminho percorrido por ela desde o início da educação infantil, pois todas as informações contidas nesses documentos, fazem o professor do ensino fundamental conhecê-la e também dá o devido suporte para que o seu trabalho pedagógico tenha progresso, dando continuidade nas transições respeitando a particularidade da criança e a sua faixa-etária.

O Processo de Transição no Ensino Fundamental

A educação tem um papel primordial para a construção da sociedade. Ela é responsável pela formação e transformação do cidadão, para obtenção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, enfim, capacita o cidadão para conviver e construir a sua própria história.

Nessa concepção, é sabido que a criança é um ser histórico-social que está em constante transformação. Portanto, o processo de aprendizagem precisa ser modificado conforme a criança vai se desenvolvendo tanto nas suas competências cognitivas quanto sociais.

A trajetória da criança em fase escolar segue nessas ditas transformações, portanto o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, tende a ser mais desafiador para ela, pois, abrange necessidades psicológicas básicas como a autonomia construída ao longo dos anos adquiridos na educação infantil, onde ela será capaz de cuidar e guardar os seus pertences, usar o banheiro, higienizar suas mãos, alimentar-se, vestir-se, seguir a rotina da sala e da escola, onde a criança compreende o tempo utilizado no ambiente escolar, as brincadeiras e jogos, os momentos de leitura, atividades pedagógicas, a forma de se relacionar com as pessoas ao seu redor, enfim, uma construção desenvol-

vida e motivada pela criança, seus pares e professor da educação infantil, como consta na BNCC:

“A BNCC do Ensino Fundamental–Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo.”(BNCC, 2018, p. 55)

No ensino fundamental, tais práticas de amadurecimento da criança a respeito das suas vivências na passagem pela educação infantil, e as orientações repassadas a elas sobre o ano seguinte, propicia para elas um engajamento natural de adaptação. Uma transição que pode trazer benefícios para a continuidade destes trabalhos.

O professor de ensino fundamental precisa se atentar a estas peculiaridades, estudar o tema da transição, interagir com seus pares e buscar estratégias para promover o acolhimento das crianças que vêm dos centros de educação infantil.

Existe também o fato de crianças pequenas já estarem matriculadas em escolas de ensino fundamental, onde nestas instituições contém as salas de educação infantil e seus respectivos professores. Neste caso, deve-se levar em consideração o cuidado de enfatizar a importância nos espaços destas crianças, nos materiais usados nos seus trabalhos pedagógicos, na abordagem dos objetivos de aprendizagens, nas conversas e brincadeiras elaboradas ou livres. Pois a educação infantil nas escolas de ensino fundamental, tendem a ter uma aprendizagem voltada ao currículo pertencente ao ensino fundamental consequentemente, ou por modelo sistemático e escolarizado para a sua faixa-etária, perdendo muitas vezes os momentos de vivências infantis, de experiências, sentimentos, faz-de-conta, imaginação, sensações e relacionamentos.

As experiências de aprendizagem nesta etapa da educação infantil precisam ser uma fase de proposições e sensações diversas, brincadeiras significativas e que a imaginação seja explorada ao máximo, sempre seguindo os parâmetros legais para esta faixa-etária, sabendo que a aprendizagem é um processo ativo e não passivo.

Os gestores, pedagogos e professores de primeiro ano das escolas, precisam interagir com os gestores, pedagogos e professores dos centros de educação infantil, para promoverem debates a respeito desta transição, saber como são seus currículos e as propostas pedagógicas elaboradas e dar continuidade no processo.

Em se tratando de desenvolvimento infantil, é preciso considerar os estudos e pensamentos de grandes autores e pesquisadores como Vygotsky, Wallon e Piaget e suas contribuições teóricas e práticas, pois pode-se afirmar que são vários os recursos para que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorram, e em todas as etapas: física, cognitiva, motora, social e afetiva.

Através dos estudos destes notórios pensadores, considera-se formar pensamentos e meios de transformar a sala de aula de ensino fundamental em um lugar de aprendizado rico e único, onde as crianças continuarão sendo protagonistas de suas próprias culturas sentindo-se pertencentes ao espaço.

O ambiente proporcionará relações estáveis entre todos, estímulos favoráveis, ampliação da linguagem, melhor desempenho escolar, melhores condições de convívio social. E na aprendizagem, a criança vai desenvolvendo com o tempo todos os significados, através daquilo que lhe é importante, pois ela vem com uma bagagem de conhecimentos e de vivências.

O professor será o observador deste processo, pois é nessa investigação e acompanhamento científico que será entendido o processo de desenvolvimento das crianças. É importante salientar que neste caminhar é necessário que haja o aprofundamento dos estudos, o interesse em cada caso através das informações contidas nos relatórios e pareceres enviados da educação infantil, trocas de idéias e materiais com os professores dos CMEI's, e a disposição para se atualizar com formações, seminários e encontros.

A Importância do Ensino Lúdico na Transição para o Ensino Fundamental I

É no ensino fundamental que a criança começa a ter mais contato com a alfabetização e letramento. Uma etapa muito diferente e uma mudança de rotina que não faz parte da vida da criança na etapa da educação infantil, onde vivenciaram as brincadeiras, musicalização, dinâmicas de grupo, contação de histórias e dramatizações. Ações que serão minimizadas ou ofertadas com menos frequência nas atividades diárias na nova escola.

As crianças também adquiriram através de suas vivências anteriores no ensino infantil, valores importantes para o convívio social nas suas interações, como o respeito, a responsabilidade, a perseverança, o companheirismo, afeto, a trabalhar em equipe, enfim, valores e virtudes que devem prevalecer em todas as fases da vida.

É bem verdade que o desafio do desenvolvimento de competências e habilidades, sejam elas física, cognitiva ou social, se tornou no mundo de hoje um problema sufocado pela vida moderna deste século, onde a tecnologia e as telas eletrônicas são mais atrativas e fáceis. Uma geração em que a comunicação está fragmentada e é ilusória, deixando para trás o cultivo de valores, as relações afetivas, a fidelidade, o compromisso, prevalecendo o medo de enfrentar desafios e sacrifícios que muitas vezes é necessário para a vida.

Neste contexto, é preciso e é essencial que haja o resgate dos valores e das virtudes na vida das crianças e no dia a dia na escola, e é dever dos responsáveis contribuir para este processo de convivência social. Uma parceria entre a família e a escola, reforçando a continuidade deste trabalho e ensinamentos.

O ato de brincar estabelece um papel fundamental e decisivo nas relações entre adulto e criança, fazendo com que o vínculo seja de confiança e espontaneidade. O interesse nas brincadeiras continua a aflorar com o passar dos anos, pois as lembranças das suas fases são inesquecíveis, pois nesse tempo houve a

experimentação de sentimentos como o prazer, a alegria, a frustração, o medo, a descoberta, a conquista, sentimentos que fazem parte do crescimento e amadurecimento do ser humano, trazendo a compreensão do quão é importante o ato de brincar na vida de uma criança.

No entanto, o ingresso da criança para o ensino fundamental, traz muitas vezes falas dos adultos do tipo: “Agora, a brincadeira acabou”, “Essas crianças só querem brincar!”, “No primeiro ano não tem mais isso, ou aquilo!”, ou seja, a criança vai construindo um turbilhão de informações negativas para o ambiente em que a espera, a deixando com muita insegurança e medo de enfrentar o primeiro ano do ensino fundamental, onde ocorre a ruptura neste processo de transição nas etapas de ensino.

O trabalho pedagógico com atividades que sejam práticas, lúdicas e com dinâmicas que favoreçam no desenvolvimento infantil, pode-se dizer que é um pilar para uma aprendizagem significativa que a criança carregará para a vida inteira. Nas brincadeiras as crianças produzem cultura, aprendem a criar, imaginar e através destas ações, conseguem perceber suas conquistas, seus avanços, seus conhecimentos e resoluções de problemas.

Por isso a importância da interação dos profissionais das duas etapas promovida pelas equipes pedagógicas. As práticas entre os dois ensinos precisam ser reconhecidas entre ambas as partes, a continuidade nas atividades realizadas, a ludicidade precisa estar fazendo parte do planejamento no ensino fundamental, pois a criança logo se sentirá acolhida, habituada e se expressará espontaneamente às atividades propostas, como sugere o Currículo Municipal de Paranaguá:

Entendendo que a Educação infantil antecede a fase escolar, o currículo vem sendo reformulado para atender as necessidades das crianças, dar a elas o direito ao brincar e assim desenvolver, estando estes em CMEIs ou Escolas da Rede Municipal de Paranaguá. Busca-se que as práticas entre estas instituições (Escola e CMEI) se aproximem e estabeleçam suas trocas de experiências, pensando na qualidade do atendimento à criança e que as escolas continuem a pensar e adaptar seus espaços e práticas para a criança de 5 anos. (CURRÍCULO EI - PARANAGUÁ, 2018)

Nesse contexto, pode-se afirmar o comprometimento dos órgãos municipais de Paranaguá em ampliar esta forma de se pensar em uma educação de qualidade, que visa transformar o âmbito escolar para favorecer as crianças, dando ênfase à ludicidade, ao prazer de se estar num ambiente acolhedor, contagiante e inesquecível.

O lúdico no desenvolvimento infantil, fornece práticas e dinâmicas prazerosas de alegria, relaxamento, reflexão, aflora o interesse nas atividades seguintes, fazendo com que a criança desenvolva suas competências e habilidades de maneira satisfatória para o trabalho pedagógico.

Partindo deste pensamento, as atividades práticas e brincadeiras concomitantes com o conteúdo que se pretende ensinar às crianças como jogos, confecções próprias, experiências, despertam o interesse, dinamismo, espontaneidade, intuição, raciocínio lógico, a curiosidade e permite que a criança respeite a vez do outro, as regras, a compartilhar, entre outras possibilidades.

Tais práticas já foram trabalhadas na educação infantil nas suas atividades pedagógicas. No entanto, esta mesma prática precisa dar continuidade no ensino fundamental pelos professores do primeiro ano, concretizando e aprofundando tudo o que as crianças aprenderam no CMEI, um processo que ocorre antes da alfabetização ampliando os seus conhecimentos, fazendo-se entender a prática de linguagem oral e escrita, compreendendo as suas funções e aumentando o vocabulário.

Diante disso, é essencial manter o contato com as brincadeiras e experiências, com o foco nas vivências, enriquecer o trabalho pedagógico em sala de aula e fora dela, tornar as atividades mais dinâmicas, lúdicas, com aprendizagens significativas, permitindo que as crianças possam entender que elas são as protagonistas do seu aprendizado.

A ludicidade, no entanto, faz com que a interação e os vínculos se fortaleçam, crie emoções, sentimentos, entendimento e principalmente a confiança de uma aprendizagem natural, solidificada com os valores e virtudes estabelecidos nesse processo.

Algumas Estratégias para ajudar na Adaptação da Criança no Processo de Transição para o Ensino Fundamental

Com o final de ano se aproximando, as famílias tendem a ficar receosas a respeito deste processo de transição ao qual as crianças irão passar. Sabendo que suas crianças, seus bens mais preciosos, estarão frequentando outra instituição, que as crianças não irão mais para o portão da escola acompanhadas de seus professores preferidos ou até mesmo com os cabelos penteados, vestidos com seus casacos, enfim, aqueles cuidados individuais diários que tinham no CMEI e que deveriam ter nos espaços escolares. Agora em diante serão crianças de uma escola de ensino fundamental, ao qual estarão agindo sozinhos com autonomia, onde logo estarão indo para a escola sem a companhia dos responsáveis. Motivo de orgulho para uns e algo arrepiante para outros. É necessário conduzir esta situação, da maneira mais tranquila possível, passar uma certa segurança para a família e para as crianças.

As ações de como fazer a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental se dá pela intenção de promover este acontecimento fazendo uma conexão entre as duas etapas da melhor forma, favorecendo todos os envolvidos, principalmente a criança. Este processo tem como ponto de partida a BNCC que diz:

“A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.” (BNCC, p.51)

É importante ressaltar que, pensando neste processo de transição e a preocupação de diminuir o anseio das crianças, professores e a família, a

Secretaria de Educação do município de Paranaguá, elaborou Instruções Normativas referentes a área da Educação de Paranaguá-Pr, tendo abaixo a norma estabelecida para o Processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental:

Cabe aos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Paranaguá, assegurar práticas, vivências e experiências significativas durante o ano letivo, contribuindo assim para a formação integral da criança/estudante, em todas as etapas de ensino ofertadas, mantendo a reflexão acerca da ação pedagógica, ressignificando e auxiliando no processo de transição. (INSTRUÇÃO N.º 02/2023 – Art. 2º- PARANAGUÁ, 2023)

Este importante documento trata das normas regimentais estabelecidas para incluir no currículo de cada instituição estratégias e ações pertinentes ao ingresso das crianças da educação infantil para o ensino fundamental da rede. Um propósito muito importante para esta fase das crianças ao qual muitos profissionais e família ainda sentem dificuldades ou insegurança em se tratar de mudanças. Nele contém algumas ações disponíveis para que as instituições comecem a trabalhar com as suas crianças, as famílias e a equipe pedagógica.

Um exemplo para corroborar com este artigo é a elaboração de estratégias para o processo de transição das crianças do Infantil 5 para o primeiro ano do Ensino fundamental, a proposta curricular do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Educação Infantil Paulo Freire e da Escola “Professora Maria José Henrique Tavares” (próxima ao CMEI) ao qual estarão fazendo essa articulação no final do segundo semestre de 2023.

... ameniza-se essa mudança de fase escolar aparentemente difícil, onde o construir e o descobrir foram uma constante em suas vidas. Pois, passa-se para uma nova fase em termos de ordem, em lugar, pessoal e outros fatores que nortearão sua vida escolar. O CMEI utiliza-se de estratégias para colocar as crianças em contato com a futura instituição que frequentarão, promovendo visitas e entrevistas com crianças da instituição do ensino fundamental. Também programa-se com o grupo, uma festa de despedida que promove momentos para rever, através de fotos de atividades realizadas dos melhores momentos vividos no CMEI durante o ano letivo. (PPP CMEI Paulo Freire PARANAGUÁ, 2022)

Nesse contexto, pode-se dizer que as crianças, no período que estarão no infantil 5, poderão estar aprimorando seus conhecimentos e experiências, familiarizando-se com as aprendizagens, rotinas e, com toda a bagagem de conquistas e realizações contempladas ainda na sua passagem pela educação infantil, para então o esperado ingresso no ensino fundamental. Sabendo que, a escola de ensino fundamental estará aberta para o seguimento no processo de transição e dando continuidade, a partir de todo o caminho percorrido pelas crianças na etapa da educação infantil, ao qual foram incentivadas e estimuladas.

Vale ressaltar, a escola “Professora Maria José Henrique Tavares” mencionada acima, ao qual tem esta perspectiva de unificar e ter harmonia nos trabalhos pedagógicos entre as etapas de educação infantil e ensino fundamental, ao qual evitará a ruptura no processo de transição entre as crianças.

Compreendendo a importância dessa articulação, a escola faz parceria com outros CMEIs em que no final do ano letivo, as crianças visitam nossa escola para conhecer o espaço físico da instituição, conhecem o quadro de professores e funcionários, para que as crianças conheçam e tenham mais confiança e segurança ao participarem do espaço em que irão estudar. (PPP E.M. Maria José PARANAGUÁ, 2022)

Dessa maneira, com o apoio de todos os envolvidos (gestores, equipe pedagógica, professores e família), este processo de transição terá resultados positivos durante o início do ensino fundamental e principalmente nos anos seguintes na instituição escolar.

Nessa transição, é importante salientar que na questão do atendimento às necessidades das crianças, suas características e potencialidades, a escola precisa se atentar sobre o espaço do lúdico nas práticas pedagógicas e também no processo de alfabetização, ao qual necessita de um olhar paciente, respeitando o tempo de cada criança. Os professores precisam também ampliar o diálogo sobre a alfabetização na educação infantil, sabendo que, é no infantil 5 que a criança se encontra com o mundo letrado, ela mesma vai se apropriando da

escrita a medida do seu interesse e estímulos oferecidos e inseridos na prática social, no seu cotidiano.

A grande preocupação dos responsáveis, é saber se as crianças estarão aptas para frequentar uma escola de ensino fundamental, ainda muito pequenas num lugar desconhecido e muitas vezes, um lugar amplo com crianças ainda maiores do que elas. Também surge a dúvida dos conteúdos pedagógicos, se estão começando a ler e a escrever ou se sabem contar. O fato é que, os profissionais da educação precisam se atentar a estas cobranças e questionamentos feito pela família. Na verdade, os responsáveis precisam ter esta confiança, saber que a alfabetização é um processo contínuo, visto que, tudo o que as crianças aprenderam nos centros de educação infantil, estarão tendo esta continuidade no ensino fundamental, de maneira gradativa e respeitando o ritmo de cada criança. Além das articulações que serão feitas pelas instituições de ensino, pelos professores, gestores e família, todos num só propósito, que é promover o avanço nas aprendizagens de forma mais segura, agradável, divertida e efetiva.

A seguir, para colaborar com este estudo, vejamos algumas articulações sugeridas para um bom processo de transição das crianças de educação infantil para o ensino fundamental:

Departamentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental

- Realizar formação continuada com os educadores dos dois segmentos;
- Realizar reuniões com os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental para alinhar as ações de ambas as etapas;
- Proporcionar encontros entre os educadores do 1º ano e do Infantil 5;
- Promover estudos com os educadores do 1º ano para refletirem sobre as necessidades e interesses das crianças;
- Realizar, ao longo do ano, reuniões técnicas e acompanhamento das ações referentes à transição;

- Analisar os documentos orientadores das ações para a transição das instituições de ensino;
- Elaborar cronograma quanto a prazos para o repasse de histórico de atendimento educacional especializado;
- Articular com as escolas o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a transição;
- Orientar as escolas e CMEI'S de sua rede para o cumprimento dos protocolos de encaminhamento da documentação escolar.

Gestores e Equipe Pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental

- Promover durante o ano, atividades integradas com o Ensino Fundamental;
- Promover visitas nas Escolas mais próximas, com as crianças;
- Disponibilizar um período de adaptação para o acolhimento das crianças;
- Valorização das vivências das crianças e das famílias deve orientar as práticas pedagógicas;
- Atividades que contemplem como eixos norteadores as interações e a brincadeira;
- Inserir no Projeto Político Pedagógico ações que garantam a organização dos espaços escolares priorizando um ambiente acolhedor;
- Acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens;
- A continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de forma a respeitar as especificidades etárias de 4 e 5 anos de idade;
- Enviar relatórios e fichas do Infantil V para conhecer a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança;
- Informar e envolver todos os funcionários nesta transição.

Professores das Duas Etapas

- Apresentar os futuros professores;
- Conhecer as particularidades das crianças;
- Proporcionar rodas de conversa com visitas;
- Realizar visita dos estudantes próximas, para conhecerem o novo ambiente;
- Organizar a documentação referente aos atendimentos educacionais especializados dos (as) estudantes público-alvo da educação especial;
- Manter a escuta ativa, para as famílias, estudantes e demais professores;
- Realizar diálogos com as crianças mostrando o que elas já aprenderam e que continuarão aprendendo ainda mais no próximo ano;
- Efetivar a troca de ideias sobre estratégias de ensino entre professores;
- Entregar às crianças do Infantil V desenhos e bilhetinhos de boas-vindas produzidos pelas crianças do 1o ano;
- Conhecer as rotinas e as práticas pedagógicas dos professores de ambas as etapas, identificando as especificidades/particularidades;
- Analisar a síntese de cada campo de experiência que foi trabalhado na Educação Infantil através dos relatórios e portfólios;
- Participar de formação continuada;
- Mostrar vídeos ou fotos do ambiente escolar;
- Montar estratégias para receber as crianças de forma atrativa e acolhedora;
- Contar histórias que abordem o tema sobre mudança.

Família/Responsáveis

- Dialogar com as crianças, expondo a nova situação em que se encontrarão;
- Incentivar de maneira positiva esse momento de transição;
- Realizar uma visita ou passeio junto da criança na nova escola em que seu filho irá estudar;

- Favorecer a autonomia da criança nas suas necessidades fisiológicas, ao cuidar dos seus próprios pertences;
- Buscar estratégias em parceria com a escola;
- Participar ativamente da vida escolar do seu filho;
- Buscar saber sobre a proposta pedagógica e como ocorre a aprendizagem;
- Atentar-se nas particularidades da criança.

Considerando estas estratégias como um pequeno exemplo para contribuir no planejamento de um processo de transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, numa ferramenta para servir de apoio para iniciar o processo de transição. Que sejam elementos norteadores e que ajude a repensar a atuação das estratégias para aplicação deste processo, de uma maneira acolhedora, mais sensível, que atenda os princípios e as particularidades de cada pessoa envolvida nessa mudança que é a transição, que todos sejam realmente atendidos na expectativa que se espera.

Sabendo que, ainda há muito o que fazer para que haja uma educação dos sonhos, sendo este um dos pequenos caminhos a percorrer, em pensar a priori na felicidade das crianças, nas suas aprendizagens significativas, suas experiências brincantes, repletas de alegrias, descobertas, conquistas, imaginações e muito amor compartilhado. Quem sabe não teremos um mundo mais equilibrado e cheio de oportunidades conquistadas pelas crianças futuramente, sabendo que foi através de reflexões e ações implantadas por nós mesmos anteriormente, para proporcionar a mesma reflexão e dar continuidade e sustentabilidade neste pensamento acolhedor, de respeito, de paciência e de crescimento.

Conclusão

O presente trabalho teve por objetivo propor uma reflexão a respeito do caminho que as crianças percorrem em todo o processo de transição, principalmente quando esta transição se trata da fase em que a criança passa da educação infantil para o ensino fundamental. É bem verdade que todo este caminho percorrido pela criança, que é o da sua infância, tem várias fases de mudanças que precisam de um olhar diferenciado e apropriado de investigação pelos professores, gestores e família, pois é um processo de adaptação e particularidades específicas vindo de cada criança.

As investigações para este trabalho, Tiveram como ponto de partida a contribuição das referidas leis sobre a infância, os direitos da criança, a educação infantil, ensino fundamental, bases e orientações curriculares, bem como abordagens e estudos de pensadores como Vygotsky, Paulo Freire, a filosofia de Reggio Emília como proposta pedagógica, instruções e projetos elaborados para atender as expectativas e o avanço das aprendizagens e, principalmente o bem estar das crianças.

Sabendo que, são poucos livros que fazem a abordagem sobre o tema de transição das crianças pequenas ingressando para o ensino fundamental, ou momentos de diálogos, cursos, formações e orientações minuciosas a respeito desse processo, pode-se dizer que há um caminho enorme para os professores e equipes pedagógicas percorrer, apesar dos estudos e pesquisas relatadas aqui neste trabalho, ainda há questões pertinentes a respeito deste processo de transição, por exemplo, como os professores estão encarando a entrada de crianças tão pequenas numa instituição escolar, sabendo que estas mesmas crianças estarão fazendo, muitas vezes, uma mudança brusca nas suas vidas, saindo de um lugar acolhedor, superprotetor, lugar conquistado por elas pelas explorações, experiências diferentes a cada dia, lugar de fantasias e imaginações aguçadas, de práticas executadas por elas mesmas, pois foram protagonistas dos seus aprendizados.

Enfim, esta pesquisa foi como um pontapé inicial nessa abordagem. Colocando em pauta artifícios para iniciar a condução desse método, um instrumento capaz de contribuir para explicação sobre a maneira de se trabalhar a mudança para a criança, de conduzir os professores nessa abordagem, bem como instigar os órgãos competentes para a realização de projetos, formações e a condução das ações a serem executadas, sobre a transição das crianças.

A reflexão sobre como se trabalhar a transição das crianças que estão saindo da educação infantil para o ensino fundamental, como envolver todos os setores de ensino, em especial, os professores que atuam em escolas de ensino fundamental e que trabalham com a educação infantil, oferecendo cursos ou formações específicas para o ensino de educação infantil, dando à eles subsídios para trabalhar a ludicidade sempre garantindo o direito ao brincar e também orientar as famílias sobre este processo, implementar no Projeto Político Pedagógico de cada instituição para tornar o processo de transição uma prática viável, que possa ser contínua e efetiva. São estratégias pertinentes e marcantes nesse trabalho, ao qual precisa ser levado em consideração para que estas ações sejam pensadas, planejadas e concretizadas nas instituições.

Com relação à família, foi considerado nesta pesquisa, que os CMEI's poderão informar as famílias e explicar como funciona esta transição, mostrando à elas que muitas vezes as crianças não estão preparadas ou nem imaginam como vai ser esta repentina mudança, apesar de incentivos dos professores nos CMEI's nas suas atividades e conversas. Convidá-los para esta conversa e como podem auxiliar nesse processo de transição.

Sabe-se que há cobrança da família pela “preparação” das crianças a respeito da leitura e escrita neste período, a expectativa e especulação dos responsáveis é comum. No entanto, os professores e equipe pedagógica precisam estar em sintonia para que estas dúvidas sejam sanadas e mostrar a estes responsáveis que as crianças estão sendo bem estimuladas e que a alfabetização é um processo contínuo e o desenvolvimento nesse aspecto, depende do interesse de cada criança. Sabendo que todos devem respeitar o ritmo e o tempo de cada uma..

Vale ressaltar que esse processo é direito das crianças. É bem verdade que, na prática, algumas instituições de ensino já fazem este projeto de transição, como: informação e diálogo com as famílias, onde CMEI's e escolas têm uma parceria ao qual fazem estes encontros e ações conjuntas para que as crianças possam estar se familiarizando com os ambientes novos, com a futura sala de aula, amigos novos, professores novos e rotinas. Esta prática favorece o bom andamento no processo de transição, fazendo com que as crianças se sintam tranquilas, seguras e com bom desempenho nas aprendizagens.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, Artigo 4º.

_____, Ministério da educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, artigo 29º.

_____, Ministério da Educação. Lei nº 11.114/2005. Altera os artigos. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1: Introdução; p. 84.

_____, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Artigo 11º, p. 100.

_____, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018, p. 55.

_____, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018, p. 51.

FREIRE, Paulo. A importância de ler. In: _____. A importância de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

PARANÁ, Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá. Currículo Municipal da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Paranaguá, 2022, p. 118.

_____, Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral. Instrução n.º 02/2023 – SEMEDI, 2023 n.p. Disponível em: <https://semedi.paranagua.pr.gov.br/imgbank2/file/Instru%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%B0%2002.2023%20-%20SEMEDI.pdf>

_____, Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral. Projeto Político Pedagógico – Centro Municipal de Educação Infantil “Paulo Freire”, 2022, p. 58. Disponível em: PPP CMEI Paulo Freire.pdf (paranagua.pr.gov.br).

_____, Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral. Projeto Político Pedagógico – Escola Municipal “Professora Maria José Henrique Tavares – Ensino Fundamental”, 2022, p. 38. Disponível em: PPP Maria José.pdf (paranagua.pr.gov.br).

CAPÍTULO 5

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE SOBRE PORTFÓLIO

Adélia Gonçalves Andrioli

Roseneide Maria Batista Sirino.

Doi: 10.48209/978-65-5417-428-5

Resumo: Esta pesquisa abrange a temática da avaliação na Educação Infantil a qual tem explicitado inúmeros desafios. Contribuições de teóricos da área evidenciam que na prática, as avaliações centram-se em desempenhos e resultados quando deveriam explicitar o processo de ensino e aprendizagem. Buscamos fundamentos em Hoffmann e outros autores que discutem a avaliação. Nosso objetivo consistiu em compreender os fundamentos da avaliação na educação infantil, o que é e qual é a finalidade do portfólio. Como metodologia de pesquisa, optamos pela pesquisa bibliográfica, especificamente a revisão de literatura, visitando autores que discutem sobre a educação infantil: legislação e as diretrizes curriculares, além de teóricos que discutem sobre o processo de avaliação e o portfólio como instrumento de registro. A pesquisa foi realizada com base em artigos disponíveis no Google Acadêmico, livros da área e no banco de teses e dissertações. Utilizamos os descritores: avaliação na educação infantil e avaliação e o portfólio. Os resultados evidenciam que a avaliação não tem como objetivo rotular a criança ou promovê-la para as séries seguintes, mas sim refletir sobre sua evolução e os caminhos a serem traçados. Ficou reiterado que a avaliação é contínua e deve servir como diagnóstico de todo o trabalho realizado, não apenas a análise do desempenho da criança. Por fim, concluímos que o processo avaliativo na Educação Infantil se torna mais significativo e que o portfólio é um importante instrumento de registro.

Palavras-Chave: Portfólio; Avaliação; Educação Infantil.

Introdução

A Educação Infantil é a etapa da Educação que atende as crianças de 0 a 5, sendo dividida em duas fases. A primeira fase ocorre nas instituições denominadas creches e atende crianças de 0 a 3 anos, enquanto a segunda fase abrange as crianças de 4 a 5 anos e o atendimento ocorre nas denominadas pré-escolas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), em acordo com os dispositivos legais em âmbito nacional, cita que a obrigatoriedade da Educação Infantil ocorre apenas para a segunda fase, ou seja, na fase da pré-escola, incluída na Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases em 2013, que compreende a criança entre 4 e 5 anos tal obrigatoriedade é que abrange plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças dessa faixa etária em instituições de Educação Infantil”.

Conforme explica a BNCC (2018. p.37), nessa etapa da Educação Básica, seja na primeira ou na segunda fase, tem a concepção de educar e cuidar, “entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo”. Também há, no referido documento oficial indicativos dos direitos de aprendizagem determinados para a educação infantil quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Com destaque, os direitos de aprendizagem devem ser desenvolvidos na articulação entre os diversos campos de experiências, ou seja, o currículo deve ser organizado de forma que busque proporcionar à criança usufruir desses direitos, aprendendo e se desenvolvendo ao passo que os objetivos de aprendizagem vão sendo consolidados.

Dessa forma, o ato de frequentar a Educação Infantil necessita de todo um planejamento e um acompanhamento para evidenciar se os objetivos estão sendo alcançados. Esse acompanhamento é realizado através da avaliação.

A avaliação na Educação Infantil tem sido um desafio e, nesse sentido, as contribuições de Hoffmann (2010) colaboram para entendermos esse desafio, destacando que, na prática, a ação avaliativa, por vezes, baseia-se em modelos

convencionais, baseados sobretudo em Tyler, cuja teoria explicita que a avaliação deve compreender, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor e, em determinados intervalos, a verificação, por meio de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos. Portanto, é calcada em resultados e pouco afeta o processo de aprendizado. De fato, as contribuições da autora permitem entender que nessa perspectiva, quando se discute avaliação, discutem-se de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final.

Na educação infantil, essa lógica se repete, e a centralidade nos resultados deixa escapar processos ricos e significativos que contribuem tanto para vislumbrar avanços na criança quanto para a revisão do planejamento. Embora na prática vivenciada a avaliação na Educação Infantil ocorra de forma contínua, percebem-se lacunas quanto a se constituir como um processo de avaliação ampliado e não voltado para o desempenho. No contexto concreto, é comum a proposição de atividades para verificar o desempenho quanto aos objetivos atingidos. Dessas atividades, aquelas que expressem melhor desempenho vão para o que se denomina portfólio. Tendo clara a limitação presente nesta prática avaliativa, questionamos: Como deve ser feita a avaliação na Educação Infantil? O que é e como fazer o portfólio?

Partindo desta problemática da questão de pesquisa, delineamos como objetivo geral: compreender os fundamentos da avaliação na Educação Infantil, o que é e qual a finalidade do portfólio. Para tanto, definimos como objetivos específicos: descrever indicativos acerca da avaliação na Educação Infantil; discorrer sobre o processo avaliativo na educação infantil e discorrer sobre o portfólio, seus principais fundamentos e sua potencialidade como registro do processo de aprender da criança pequena.

Como metodologia de pesquisa, optamos pela pesquisa bibliográfica, especificamente a revisão de literatura, visitando autores que discutem sobre a educação infantil: legislação e as diretrizes curriculares além de teóricos que

discutem sobre o processo de avaliação e o portfólio como instrumento de registro. A pesquisa foi realizada com base em artigos disponíveis no Google Acadêmico, livros da área e no banco de teses e dissertações. Utilizamos os descritores: avaliação na Educação Infantil, avaliação e portfólio.

Para tal propósito, o trabalho está organizado em seções. Na primeira, apresento a introdução, na qual exponho a temática, a problemática e os objetivos da pesquisa. Na segunda seção, os fundamentos teóricos, pautado na pesquisa bibliográfica na qual traço apontamentos teóricos sobre a Educação Infantil, estrutura e funcionamento perpassando pelo currículo segundo a BNCC e a articulação deste às possibilidades de avaliação na EI. Ainda nesta seção, discorreremos sobre o processo de avaliação na Educação Infantil, procurando dialogar com questões sobre quando e como avaliar uma criança. Além disso, propomos uma reflexão sobre a forma de registro da avaliação por meio do portfólio. Neste momento, apresentamos uma explanação sobre o que seja um portfólio, como ele é estruturado e como ele é importante para o acompanhamento do desenvolvimento pedagógico, além de apresentar dados das pesquisas consultadas que evidenciam a visão do aluno sobre essa forma de registro e será retomado alguns aspectos determinantes que envolve o processo de avaliação.

Por fim, trazemos as considerações finais, momento no qual retomamos a problemática da pesquisa e os objetivos com o fim de apresentar algumas considerações sobre os achados na pesquisa.

Revisão de Literatura

A Educação Infantil: Legislação e Diretrizes Curriculares

A educação brasileira é direito constitucional previsto no artigo 205 e regulamentada pela LDB 9394/96, que estrutura a educação nacional na forma de Educação Básica, sendo dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Apesar de neste capítulo, propormos a refletir sobre a avaliação, importa analisarmos de forma breve, como é desenvolvida a Educação Infantil e como seu currículo é constituído.

Cumpre salientar que a creche é o primeiro contato da criança com outras pessoas fora do ambiente familiar, fazendo com que a experiência se torne desafiadora para ela. Entretanto, esse local é essencial para a mesma, pois, ela consegue ter interação com demais semelhantes. Posto isto, o principal dever da Educação Infantil é promover a interação desse sujeito.

Essa interação, principalmente nessa fase, ocorre por meio de brincadeiras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explica que

[...] interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (Brasil, 2018, p.37)

Por meio da brincadeira, “as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2018. p.37).

Com o objetivo de promover a aprendizagem, é necessário que o ato de brincar siga determinados direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. Esses são:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto

da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018, p.37).

Ainda nesse contexto, a BNCC (2018. p.37) estabelece cinco 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.

Esses campos de experiências abordados pela BNCC estabelecem diversas habilidades a serem alcançadas. As que se referem às crianças de 0 a 3 anos estão: “Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos”, “Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto”, “Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos”.

Observando somente essa parcela de habilidades, conseguimos verificar que o ensino na Educação Infantil se volta exclusivamente à interação social e ao reconhecimento do mundo. Observa-se que, o objetivo da Educação Infantil é assegurar um ambiente propício para promover experiências significativas que potencializem o desenvolvimento infantil, o crescimento das crianças e a ampliação de sua integração no mundo.

Sendo assim, nessa etapa do ensino não se aborda aspectos mais complexos como ler, escrever, calcular. Somente se desenvolvem habilidades que

permite com que a criança se reconheça e aprenda lidar com a sociedade. O professor que leciona para essa etapa da Educação Básica, tem a necessidade de planejar suas aulas buscando realizar atividades que possibilitem a criança brincar, interagir e, principalmente, atingir esses objetivos, conforme expressa a BNCC:

experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (Brasil, 2018, p.37)

Acompanhar a criança, em relação aos objetivos a serem traçados, é uma prática importante nessa conjuntura. Por meio desse acompanhamento, identificamos se o planejamento está sendo efetuado de forma que a aprendizagem seja alcançada ou se há necessidade de reformular, além disso, observamos o comportamento da criança, suas dificuldades, suas superações e demais aspectos.

Essa avaliação diagnóstica é contínua e incessante em todas as atividades da criança, sendo essencial sua realização. Uma maneira de se obter esse diagnóstico é por meio da avaliação. Dessa forma, após essa breve explanação sobre o objetivo da Educação Infantil, é pertinente discorrer sobre avaliação de forma mais detalhada.

O Processo Avaliativo na Educação Infantil

A avaliação é um processo que visa verificar se a aprendizagem ocorreu de forma efetiva. De acordo com Moro (2011. p.31), “realizar o acompanhamento e a avaliação das crianças, de forma sistemática, na Educação Infantil é uma prática relativamente recente”. A autora complementa:

Houve um tempo em que a avaliação na Educação Infantil não era valorizada ou sequer compreendida, possivelmente devido a sua origem não ter relação com uma exigência legislativa. Quando colocada em prática estava relacionada ao cumprimento da expectativa das famílias com filhos frequentando pré-escolas, principalmente as privadas, a partir do início dos anos 1980; (Moro, 2011, p.31)

Ainda que não tão valorizada, a avaliação é algo que existia, porém não com a mesma característica de hoje. Foi a partir da LDB n.º 9.394, de 1996, que “a avaliação passou a ser considerada um elemento constitutivo do processo pedagógico na Educação Infantil”. Avaliação é comumente relacionada a ideia de prova e de nota. Porém, ao se tratar de Educação, Moro explica que a LDB:

Em seu artigo 31, indica que a avaliação deve ser realizada através de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança em um processo contínuo, podendo oferecer subsídios para rever o trabalho realizado e não devendo ter finalidade de promoção para níveis ou etapa subsequentes (Moro, 2011, p.31)

Seguindo essa mesma linha de pensamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

em seu artigo 10º postula que “as instituições de educação infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação (1998, p.29)

A avaliação é, conforme expressa a lei e as LDB, parte do trabalho do professor e sua intenção é auxiliar e não classificar a criança. Nessa conjuntura, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ainda estabelecem que a avaliação deve garantir:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental) Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; A não retenção das crianças na Educação Infantil. (Moro, 2011, p.2)

Verificamos que a avaliação ocorre de maneira contínua, colocando em destaque o desenvolvimento do sujeito como indivíduo. Buscamos registrar uma variedade de atividades realizadas pela criança em diferentes cenários, pro-

porcionando um entendimento mais profundo sobre sua forma de agir, pensar e lidar com diversas situações.

Nesse contexto, é fundamental considerar a interação social da criança, visto que a creche representa esse primeiro contato da criança com a sociedade para além de seu ambiente familiar. Portanto, a avaliação é uma ferramenta crucial para compreender essa experiência inicial de forma clara e coerente. Por esse motivo que as Diretrizes salientam, principalmente, essa transição da casa para a instituição de ensino.

Silva (2012. p.4-5) argumenta:

Avaliar é importante para que o educador tenha uma visão global da criança, considerando suas potencialidades e não o que a criança não sabe fazer. A avaliação deve buscar verificar se os resultados foram alcançados, se houve progressos no aprendizado, quais os pontos positivos ou negativos que o educador deve investigar, de forma que isto contribua também para a melhoria de um replanejamento reflexivo da ação educativa.

E na mesma linha de pensamento proposta pelas Diretrizes, o autor ressalta:

A avaliação deve procurar abranger todos os aspectos do desenvolvimento da criança, não só o cognitivo, mas sim uma avaliação a partir do aluno, tendo ele como referência, como parâmetro de si mesmo. Deve ter uma ação também diagnóstica, que indique quais alterações na práxis do professor deve acontecer para facilitar a aprendizagem do aluno. Não é um procedimento que indique o ponto final de um trabalho, uma classificação, para depois resultar numa exclusão futura; deve mostrar ao professor o quanto o aluno avançou em um determinado tempo. O aluno precisa ser o autor da sua própria aprendizagem, tendo no professor um facilitador, um instrumento para interagir com ele na construção do seu conhecimento. Entretanto, qualquer que seja a postura, os educadores não podem avaliar somente para cumprir uma exigência burocrática, deixando de explorar este instrumento poderoso que serve para redefinir a sua prática profissional. (Silva. 2012. p.4-5)

A avaliação é uma parte do trabalho do professor, conforme estabelece a lei, e sua intenção é auxiliar no processo de aprendizagem da criança, sem qualquer tipo de classificação. Sendo assim, ela não é um mecanismo de comprovação da aprendizagem, nem objeto de comparação entre as crianças. É de suma importância, evitar a classificação como “capazes” e “incapazes”, deter-

minar se atingiram ou não os objetivos estabelecidos, ou ainda, por meio de comparações e julgamentos. Cabe ressaltar que:

É comum observarmos que cada criança, ao longo de seu percurso de desenvolvimento, apresenta diferenças em relação aos outros colegas da mesma faixa etária. É neste sentido que ela é única – ela tem sua individualidade que interage com os ambientes e as pessoas produzindo expressões, interesses e relações singulares (Gerência de Educação Infantil, 2013, p.14).

A avaliação serve tanto para conhecer e desenvolver as particularidades da criança, como também para observar o processo de aprendizado que se está sendo realizado, e evidenciar se há a necessidade de adequação. Brito (2023, p.89) afirma que

Avaliar não é uma tarefa simples, principalmente na Educação Infantil. Avaliar na EI implica e acompanhar de perto a realidade e a maneira como acontecem as aprendizagens de bebês e crianças bem pequenas o que, por sua vez, possibilita rever ações, promover reflexões, verificar o que deu certo, o que deu errado e o porquê dos acontecimentos, considerando a avaliação das aprendizagens das crianças.

Nessa linha de pensamento percebemos a complexidade da avaliação, no contexto da Educação Infantil. Avaliar envolve observarmos de maneira cuidadosa e detalhada como a criança pequena aprende e se desenvolve, nos permitindo uma análise crítica das práticas pedagógicas, possibilitando identificar o que funcionou bem, o que não deu certo e entendermos as razões por trás desses resultados. Essa avaliação é essencial para adaptarmos e melhorarmos a abordagem educacional, visando o progresso e a eficácia do ensino para crianças.

Em suma, “o sentido de avaliação no contexto da educação infantil é a investigação e não o julgamento” (Moro, 2011, p.34). Nesse contexto, inserimos a figura do professor. É ele um dos principais responsáveis por analisar criticamente e construtivamente o desenvolvimento da criança, porém cabe ressaltar que:

A avaliação é um processo coletivo, cooperativo, que tem o professor daquele grupamento de crianças como responsável, mas que implica um compartilhamento de responsabilidades no sentido de dialogar sobre as informações e os testemunhos coletados com outros professores e com a equipe da coordenação, no sentido de construir uma interpretação inicial dos dados e materiais coletados (Moro, 2011, p.36).

Para o autor:

A avaliação se apresenta como um desafio aos professores e às equipes educativas das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos. O professor deve estar atento às suas expectativas sobre as crianças, para que elas não contaminem sua observação com aquilo que espera ver as crianças manifestarem. (Moro. 2011, p.34)

Assim, surgem diversos questionamentos sobre o processo de avaliação. Essas questões se concentram em planejar o que avaliar, como avaliar e quando avaliar. Por isso, é importante ressaltar que, mesmo que o professor organize atividades em grupo, a avaliação deve ser feita de forma individual para cada criança. O professor deve manter-se atento em relação às suas expectativas em relação a criança, para assegurar que tais probabilidades, não afetem sua observação neutra do que a criança realmente demonstra. Entretanto a prática avaliativa, integrada como parte intrínseca da prática pedagógica, deve ser contínua, tendo a criança em desenvolvimento como seu principal foco. Ela está imersa em um processo dinâmico de mudanças e evoluções cruciais para sua vida. Assim, é fundamental identificar e reconhecer as conquistas individuais da criança.

Portanto, devemos observar o passado e o presente do aluno, além de projetar o futuro. A primeira análise a ser realizada na avaliação é identificar as características e dificuldades existentes e posteriormente, observar se as mudanças foram de forma positiva ou negativa, além dos impactos que esse processo causa na criança. Com isso em mente, refletirmos e traçarmos quais novas estratégias podemos assumir. O aspecto conquista se refere a superação que a criança obteve, algo que ela não conseguia fazer e agora faz, levando em conta que, alguns ajustes podem ser realizados.

A partir desse ponto de partida, podemos utilizar a sugestão de Brito referente a escutar atentamente o aluno. O autor cita Friedman que “defende a necessidade de facilitar a escuta, a vez e a voz das crianças e esta pode ser realizada através da avaliação, que nos permite agir, (re)pensar e refletir sobre nossas ações, nossas práticas em relação às aprendizagens das crianças” (Brito. 2023, p.89) e reflete que:

esse processo de avaliação, de escuta e de reflexão deve acontecer de modo intencional para que seja capaz de atingir a todas as crianças da Educação Infantil de fato e, portanto, essas ações devem se constituir em uma experiência que nos afeta, nos move e nos mobiliza e nessa medida, dentro das ações educacionais voltadas para a educação infantil, se faz urgente e necessário a compreensão a respeito das concepções de criança, de infância, de Educação Infantil e de avaliação nas ações e programas voltados para esse nível da educação (Brito, 2023, p.89).

Nesse contexto, aprofundamos o questionamento sobre o que avaliar.

Na concepção de Brito:

Na escola e, principalmente na Educação Infantil, todas as ações passam por processos de avaliação: o trabalho pedagógico das professoras, as crianças, as demais profissionais envolvidas com o processo de educação das crianças, todas avaliam e são avaliadas, criando o que a autora denomina de “cultura avaliativa” da escola, baseada na parceria, no respeito mútuo, na responsabilidade, na seriedade e no rigor. (2023, p.89)

Moro ressalta:

a avaliação de crianças da Educação Infantil deve valorizar: os conhecimentos que a criança traz; as informações que possui, seu pertencimento a uma determinada cultura; as habilidades demonstradas em seu cotidiano; as interações que estabelece com outras pessoas e com os objetos; suas diferentes formas de expressar-se. (2011, p.33)

Portanto, mesmo com pouca idade, ela é um sujeito social e possui conhecimento sobre o mundo que vive. O trabalho na Educação Infantil não deve suprimir esse saber, mas sim auxiliar em seu aprofundamento. Em contrapartida, a avaliação da criança leva em consideração esse aspecto e busca observar como a criança manifesta esse conhecimento e age com base nele em seu cotidiano.

A forma de expressar é um aspecto essencial durante a avaliação. É por meio da comunicação que a criança expressa sentimento, emoções e pensamentos. Assim, a avaliação deve verificar se a criança consegue realizá-la de forma efetiva, se tal aspecto é praticado com demais crianças e quais informações há neles. Com base na manifestação de alguma dificuldade da criança, é necessário que o professor crie subsídios que auxiliem em sua superação.

Sobre o ato de avaliar realizado pelo professor, Moro (2011, p.34) manifesta:

A observação das crianças precisa ser atenta, curiosa e investigativa, evidenciando os modos de aprender, de agir, de expressar-se de maneira particular, própria, única. Pois avaliar deve necessariamente partir de um exercício que implica o desejo de conhecer o outro mais e melhor, tendo como fundamento a subjetividade a intersubjetividade.

Assim, ao avaliar, professor deve estar constantemente com seu olhar voltado ao aluno. É importante verificar todos os comportamentos, atitudes e expressões do aluno. Respeitando a autonomia e as escolhas da criança na brincadeira, porém devemos nos atentar aos aspectos a serem observados nela. Percebemos a importância da observação cuidadosa e atenta no processo de avaliação da criança. A observação não deve ser superficial, mas sim curiosa e investigativa, buscando compreender os modos únicos e individuais de aprender, agir e se expressar de cada criança.

Avaliar, nesse contexto, envolve um exercício que nasce do desejo genuíno de compreender mais e melhor o outro, reconhecendo e respeitando a subjetividade e a intersubjetividade, ou seja, os aspectos individuais e as relações entre os sujeitos envolvidos. É um chamado para uma avaliação sensível, que considere a singularidade de cada criança e o contexto de interações e aprendizagens.

Dessa forma, a brincadeira não deve ser aleatória, ou seja, apenas fazer com que a criança escolha uma brincadeira e brinque por lazer. É fundamental que haja um propósito por trás desse ato.

Conceição e Silva et al. (2016, p.4) ressaltam outro aspecto sobre o ato de avaliar:

A criança tem seu ritmo e dessa forma o educador deve considerar o indivíduo, pois irá atingir objetivos diferentes, já que aprendizagem é gradativa. Faz-se necessário que o professor tenha uma postura dialógica diante dos processos avaliativos que são inseridos na educação infantil para que os resultados sejam satisfatórios e possibilitem a construção do conhecimento das crianças, onde elas aprendem de modo integral, exercitando o desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e intelectual.

Dessa forma, há a relevância de compreendermos o ritmo único de aprendizagem de cada criança na Educação Infantil considerando que o progresso de cada criança é variado pois, a aprendizagem é um processo que ocorre gradualmente.

Nesse sentido, é crucial que o educador adote uma abordagem de avaliação que seja comunicativa e receptiva, fomentando diálogos construtivos na hora de avaliar. Percebemos que essa abordagem é fundamental para alcançar avaliações bem-sucedidas, promovendo a construção do conhecimento na criança. O alvo é promover uma aprendizagem abrangente, estimulando o desenvolvimento integral da criança. Segundo Carneiro (2010),

a avaliação na educação infantil consiste no acompanhamento do desenvolvimento infantil e por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Por isso, a forma, os métodos de avaliar e os instrumentos assumem um papel de extrema importância, tendo em vista que contribuem para a reflexão necessária por parte dos profissionais acerca do processo de ensino. (2010, p. 6).

A avaliação na educação infantil visa acompanhar o desenvolvimento da criança, exigindo uma abordagem que fortaleça a prática do professor. É essencial compreender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento está alinhado ao planejamento e à execução do processo de ensino. Portanto, a abordagem utilizada, os métodos de avaliação e os instrumentos empregados desempenham um papel primordial, contribuindo para uma reflexão crítica

por parte dos profissionais acerca do processo educacional. Diante disso, o professor deve estar atento à sua prática pedagógica, lembrando sempre que a avaliação deve estar alinhada a essa prática. Referente a criança de 0 a 3 anos, segundo Mello (2017. p.28)

A relação da criança com o mundo se dá através da:

...comunicação emocional que é sua forma essencial de relação com o mundo, que o bebê começa a se apropriar da fala e vai estabelecendo os primeiros contatos com o mundo. Essa comunicação, do ponto de vista da ação do adulto, envolve a fala da professora, o tom de voz e a fala que dirige ao bebê e espera uma manifestação dele; o modo como ela toca o bebê; o modo como se aproxima do bebê e anuncia que vai limpar seu nariz; o modo como anuncia o momento do banho, como o retira do berço e o leva para o banho; o modo como a professora anuncia o momento da alimentação e a relação que se estabelece enquanto o alimenta; o modo como organiza o espaço e que o bebê permanece enquanto está acordado (Mello, 2017, p.28).

É conhecido que as crianças exploram ativamente o ambiente ao seu redor como um componente essencial de seu desenvolvimento. Elas fazem descobertas sonoras, interagem com objetos, reagem às interações sociais e criam maneiras originais e criativas de se envolverem com o mundo, gerando novos entendimentos. A avaliação engloba o acompanhamento minucioso desse processo, compreendendo como a criança constrói suas relações com o mundo e atribui significados, pois essa compreensão é essencial no processo avaliativo.

Portanto, confirmarmos que o trabalho na Educação Infantil envolve a ampliação da experiência da criança com o mundo. O planejamento das atividades baseia-se em possibilitar diferentes vivências seja através de brincadeiras ou outros, porém de forma lúdica que ela possa explorar, vivenciar e construir novos conceitos.

Como já mencionado, a avaliação é contínua, além disso, convém ressaltar que além de contínua é recorrente. Sendo assim, não ocorre somente na aplicação de uma determinada atividade ou brincadeira. O professor tem que observar também os demais atos do cotidiano da criança. Atividade de lanchar,

escovar os dentes, fazer fila, ir ao banheiro entre outras coisas são recorrentes em creches. O professor deve estar atento sobre a forma com que essas atividades estão ocorrendo e observar o modo de se comportar nessas situações. Caso a criança apresente dificuldade, é o trabalho da Educação Infantil orientar e desenvolver a essas capacidades de realização das atividades executadas.

Embora a criança tenha sua subjetividade, há certos aspectos inerentes a sua idade. A avaliação abrange observar seguindo determinados parâmetros referentes a sua faixa etária. Caso se observe certos atos não comuns, é necessário se realizar um trabalho pedagógico. Observamos que as crianças compartilham semelhanças e, ocasionalmente, manifestam comportamentos e atitudes característicos de certas idades ou estágios de desenvolvimento. Contudo, quando uma criança não se encaixa em um “padrão” estabelecido, é essencial a abordagem com a intenção de compreender o seu desenvolvimento, interesses e aprendizagens, ao invés de rotulá-la. Compreendemos que o trabalho de avaliação se refere a todas as ações da criança. Notamos que existem duas principais abordagens na avaliação que orientam esse processo. A primeira está centrada na evidência dos resultados alcançados, identificando as habilidades adquiridas. A segunda tem seu enfoque na descrição dos processos educacionais, destacando o movimento da criança em interação com colegas, adultos e ambientes, incluindo materiais e brinquedos.

Em outras palavras, há o primeiro grupo de avaliação que se refere a atividades propostas pelo professor em que o aluno demonstra suas habilidades e competência e que, conseqüentemente, com o desenvolver das aulas vão aprimorando. Nesse contexto, incluímos o manuseio de objetos, realização de pinturas, desenhos e demais atividades lúdicas. O segundo que se refere a observação da criança como sujeito na sociedade, em que apresenta suas subjetividades e interação, ou seja, como lida com seu par, como se expressa, de que forma enfrenta desafios.

Lepre e Oliveira (2021, p.12) sugerem que há três momentos para realizar a avaliação: antes, durante e depois. O período do antes trata-se de uma avaliação diagnóstica. Nesse momento, devemos realizar:

Entrevista com os pais ou responsáveis para conhecer as particularidades e contexto de desenvolvimento da criança. • Reconhecimento das potencialidades da criança. O que ela já pode fazer sozinha? Avaliar os conhecimentos e experiências prévias da criança. Considerar a documentação pedagógica dos anos anteriores (Lepre e Oliveira, 2021, p.8)

O durante refere-se à ação de “acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, observar as potencialidades, os avanços, as estratégias, se há alguma dificuldade” e o depois ao ato de “observar e documentar quais os avanços (ou retrocessos) no desenvolvimento e na aprendizagem e com base no resultado das observações, pensar o replanejamento (Lepre e Oliveira, 2021, p.8).

Outro aspecto proeminente da avaliação é a realização de registro sobre o que se foi observado. O registro é assim uma forma de acompanhar todo o processo de desenvolvimento da criança para assim compreender suas dificuldades e superações. Assim, por meio dele é possível traçarmos novos caminhos e estratégias para os anos seguintes. Lepre e Oliveira (2021, p.12) explicam que

Os relatórios de observação, como o próprio nome diz, se referem aos registros escritos durante e depois da realização das atividades planejadas na rotina da Educação Infantil. Para favorecer a construção desse documento é recomendado que o educador disponha de um caderno ou bloco de anotações que esteja ao seu alcance todo tempo em que estiver com as crianças. Portanto, que seja fácil de portar em diferentes ambientes e possua um apoio, tipo prancheta ou capa dura, caso o professor não tenha uma mesa disponível.

Para Nono (2011, p.3), o registro é de suma importância por garantir

ao professor a documentação de sua prática e do desenvolvimento das crianças. Essa documentação será fundamental para que possa refletir sobre sua atuação, para que possa compartilhar suas práticas com pesquisadores (colaborando com a construção do conhecimento sobre Educação Infantil) e para que possa discutir o trabalho por ele desenvolvido com os gestores da escola em que atua.

Tal prática é estabelecido por lei, Moro (2011, p.34) ressalta que a realização de registro está prevista pela Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Esse documento

Destaca como intenção o acompanhamento, o registro e a documentação do trabalho realizado, assim como, do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, assegurando continuidade nesses processos e não antecipação e ruptura entre duas etapas. É importante ressaltar que as proposições expressas nas Diretrizes rechaçam a avaliação seletiva e classificatória e buscam assegurar o acompanhamento, a documentação e o registro das atividades para não haver risco de se dissiparem e não serem realizados na prática cotidiana

Sobre a forma como tal documento é realizado, Lepre e Oliveira (2021, p.12) ressaltam

Nesses registros é importante constar a data da observação e o nome da criança que está sendo observada. Fazem parte do conteúdo das observações, as interações, falas, interesses, dificuldades e progressos das crianças. É interessante que o professor organize uma escala de observação, assim garantirá que todos os estudantes sejam inclusos nas observações. Outro recurso disponível são as pautas de observação, em que são antecipados os elementos que precisam ser avaliados, geralmente, construídos pelo educador com base nos objetivos propostos. As pautas de observação direcionam o olhar do professor e asseguram a unanimidade no processo do que observar.

A Gerência de Educação Infantil do Rio de Janeiro (2013, p.21) explica que tais registros podem ser realizados:

Desde relatórios previamente estruturados a relatórios mais complexos tais como o portfólio e a documentação pedagógica. O mais importante é que estes relatórios sejam redigidos de forma clara para todos – professores, pais e crianças. Para os professores, responsáveis pelo relato, que ele venha a subsidiar suas ações e planejamentos futuros. Para os pais, que lhes permita identificar seus filhos na descrição feita por outrem e que ainda agregue informações construtivas sobre eles. E, finalmente, para as crianças, que, por meio da leitura e exame feitos em conjunto por responsáveis e professores, possam explorar e admirar sua própria produção, assim como a sua contribuição para o grupo em que estão inseridas.

Nesse cenário, a ideia é que a avaliação não seja uma responsabilidade exclusiva do professor, mas sim uma tarefa compartilhada por todos os par-

ticipantes no processo de aprendizagem da criança. Por meio de registros, é possível pais e professores conhecerem aspectos inerentes a criança que são só possíveis observar por meio de atividades.

Moro (2011, p.35) aponta determinadas preocupações em relação a esses registros:

É preciso saber o que fazer com registros; do contrário, é provável que não tenham efeito no processo de avaliação. Pior que isto, podemos correr o risco de supervalorizar ou sobrevalorizar alguns aspectos presentes em determinados registros, em detrimento de outros.

Hoffmann (1992, p.37 *apud* Conceição; Silva et al., 4), afirma “que os instrumentos avaliativos como registro e relatório são necessários ao trabalho pedagógico nas classes de educação infantil”. Adiante, Conceição, Silva et al., (2011, p.4) complementam:

Os educadores devem utilizar a ficha de registro para coletar os dados. Estas fichas favorecerão a construção do relatório individual contendo as dificuldades, os progressos apresentados pela criança durante um semestre. Já o relatório é um texto escrito que registra a ação da criança durante a realização das atividades propostas, contextualizando a partir dos objetivos dos projetos de aprendizagem.

As autoras continuam:

Há observações e registros orais que professores realizam costumeiramente, se constituindo em dados importantes para a compreensão do aluno a respeito de seu desenvolvimento. Todos se recordam de expressões como “Muito bem! Desta vez você conseguiu abrir a torneira sozinho” ou “Se você continuar tentando, é possível que consiga equilibrar os blocos”. Registrando imagens e sons, colecionando produções ao longo do ano letivo, vai-se definindo um perfil da turma e de cada aluno capaz de aprimorar ações futuras (Conceição, Silva et al. 2016, p.4).

No que diz respeito à maneira de registrar as avaliações das crianças, atualmente, o foco está na documentação através de portfólios. O capítulo seguinte tratará especificamente deste contexto.

O Portfólio como Instrumento de Registro

Nas seções anteriores, abordamos como é construído o documento oficial da Educação Infantil e, em seguida, debatemos e descrevemos o processo de avaliação. Nesse momento, o interesse é abordamos o último segmento desse processo de avaliação: o registro. Escolhemos explicar sobre a produção de Portfólio, pois, conforme expressa Conceição e Silva et al. (2016, p.5), esse documento “na educação infantil é de suma importância, pois é instrumento que mede e acompanha as crianças de uma etapa para outra, podendo ser utilizado na rotina como mediador de um trabalho interdisciplinar”.

De acordo com Lepre e Oliveira (2021, p.14), o Portfólio “é definido como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do desenvolvimento de cada criança”. Nele, há os seguintes elementos:

Amostras de trabalhos (atividades); Produtos de avaliação de desempenho (fichas e relatórios); Fotografias; • Diários de aprendizagem; Registros escritos com descrições ou narrações breves sobre a atividade, seus objetivos, falas das crianças, considerações do professor etc. Síntese de reuniões escolares e análise de portfólio. Para direcionar a organização do portfólio, pergunte-se: O que estava acontecendo quando fiz esse registro? Quem estava presente? Quem planejou a atividade: foi o professor, uma criança ou foi espontânea? Que tipo de aprendizado estava acontecendo: cognitivo, socioemocional ou desenvolvimento físico? Este momento foi um marco importante para alguma criança? (LEPRE e OLIVEIRA. 2021, p.14)

Referente ao portfólio, Vieira (2002. p.150) cita que:

Hernández (1998) define portfólio como sendo um “continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo”

Nas duas definições apresentadas, é possível verificarmos que o portfólio é um documento amplo que apresenta diversos elementos, principalmente re-

lacionados a imagem da criança e de suas produções. Nesse sentido, podemos diferenciar o portfólio do simples relatório, pois ele não se baseia simplesmente na exposição escrita do professor sobre a criança. Procuramos transpor no portfólio o momento da vivência da criança, seja ela no seu dia-a-dia ou na sua produção. Assim, realizamos uma conexão entre a sala de aula com a família que, na compreensão de Vieira:

esse tipo de avaliação aumenta a cooperação e o entendimento entre professores e pais. Ao individualizar as experiências de aprendizagem permite que cada criança possa crescer no seu próprio potencial máximo; possibilita a cada professor a determinação do seu próprio ritmo, encorajando seu desenvolvimento profissional, e acompanhar o trabalho da criança através de diferentes domínios de aprendizagens. (2002. p.150)

Outro aspecto fundamental a salientarmos do Portfólio é que por meio dele a avaliação não ocorre somente da criança, mas do trabalho pedagógico como um todo. O docente, por meio desse documento, pode refletir sobre suas abordagens em sala de aula, observar aspectos intrínsecos do processo de aprendizagem e possíveis mudanças a serem realizar. Por esse motivo, Vieira (2002) afirma:

O portfólio é um elemento de autorreflexão e avaliação segundo Gardner (1994), visto refletir a crença de que os estudantes aprendem melhor e de uma forma mais integral. Faz com que o estudante tenha um compromisso com as atividades que acontecem durante um período de tempo significativo e que se constroem sobre conexões naturais com os conhecimentos escolares. (2002. p.150)

É importante enfatizar que a elaboração do Portfólio não se restringe a um único momento específico. Este método de avaliação é contínuo e seu caráter reflexivo necessita englobar várias etapas do processo de aprendizagem, incluindo o cotidiano e momentos de espontaneidade da criança. Em suma,

referem-se ao portfólio reflexivo como sendo instrumentos de diálogo entre educador e educando, que não são produzidos só no término do período para fins avaliativos. São continuamente (re)elaborados na ação e partilhados de forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar, que facilitem ao aluno uma ampliação e diversificação do seu olhar, levando-o à

tomada de decisões, ao reconhecimento da necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, além de permitir as dúvidas e conflitos para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros (Vieira, 2002. p.150).

Portanto, notamos a importância do portfólio reflexivo como uma ferramenta educacional dinâmica que promove um diálogo contínuo entre educador e educando, visando o desenvolvimento do pensamento crítico, da tomada de decisões e da compreensão mais profunda do próprio processo de aprendizagem.

Durante uma pesquisa realizada por Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008), abordando o portfólio, as autoras realizaram entrevistas com base na perspectiva das crianças e diversos aspectos foram apontados.

O primeiro aspecto apresentado no estudo se refere o conceito de portfólio. As crianças participantes expressaram que o portfólio é um acervo de seus trabalhos artísticos e registro desde que eram mais jovens (3 a 4 anos), que são comparados com os trabalhos mais recentes, agora com 5 anos. Elas notaram que seus trabalhos anteriores de pinturas, desenhos, colagens, escritas e até fotografias delas brincando mais jovens, diferem dos atuais, especialmente em relação aos desenhos. Antes, seus desenhos eram cheios de riscos e bonecos mais simples, mas agora elas criam imagens mais detalhadas, incluindo elementos como roupas, mãos, olhos, cabelos e boca colorida. Elas também notaram progressos na escrita, como a habilidade de escrever seus nomes de forma mais legível e precisa. As declarações das crianças ressaltam a importância e amplitude que um portfólio possui.

Em outras palavras, portfólio é um documento que compila todos os trabalhos realizado por uma criança na Educação Infantil durante um período específico. Nesse documento pode conter pinturas e desenhos realizados em diferentes momentos da aprendizagem, além de fotografias das crianças executando as atividades aplicadas. Sobre isso, Conceição e Silva et al. (2016, p.6) explicam:

A política de portfólio pode enfatizar a fotografia e as observações sistemáticas como uma maneira de documentar os benefícios que as brincadeiras e o recreio trazem para a aprendizagem, ou seja, ter uma política adequada à educação infantil, com base na concepção de educação que a escola defende.

Quando se trata de crianças de 0 a 3 anos, é essencial a existência de registros fotográficos para que todos os envolvidos na vida da criança possam observar seu comportamento durante sua estadia na escola. Dessa forma, é possível notar a expressão de sentimentos como alegria, entusiasmo e desejo. Além disso, é possível acompanhar o processo de evolução ao realizar uma pintura ou um desenho, notando as características individuais durante as produções.

Um argumento essencial exposto pelas autoras é de que

A proposta do portfólio na educação infantil não é avaliar só a criança e sim todo trabalho pedagógico oferecido. Não é uma avaliação final, pontual, retratando um único momento da criança. Mas uma avaliação processual, sendo registrada periodicamente. (Conceição e Silva et al. 2016, p.6)

Nessa perspectiva, os pais e demais interessados podem acompanhar o trabalho pedagógico do professor, observando as estratégias adotadas, os caminhos traçados e as intenções. No caso de criança de 0 a 3 anos, isso proporciona aos pais um conforto em relação ao fato de que a creche não serve somente para brincar ou como um lugar de estadia, mas que existe todo um contexto de aprendizado que permite à criança desenvolver suas habilidades. Por esse motivo, que o portfólio segue a linha de pensamento de que o relatório é útil para todos aqueles quem tem interesse no desenvolvimento da criança, conforme expressa Conceição, Silva et al. (2016, p.5):

com propósito de trabalho baseado no registro, tem como conceito de avaliação um momento em que professores e alunos têm uma visão mais clara de como estão no contexto de ensino e aprendizagem e do que é necessário fazer para ir adiante, corrigindo falhas e ampliando possibilidades.

Percebemos que avaliação por meio de um portfólio serve como um meio de promover um aprendizado mais eficaz e direcionado, tanto para os alunos,

quanto para os educadores. O objetivo é utilizar a avaliação de maneira construtiva para impulsionar o progresso e o aprimoramento do processo educacional.

Ainda no trabalho de pesquisa Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008), questionaram às crianças sobre: para que serve o teu portfólio? Sobre o trabalho de pesquisa Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008), as crianças foram questionadas sobre qual seria a utilidade do seu portfólio. Em uma das respostas obtidas, é que o portfólio serve como um compilado de atividades e registros fotográficos, além da escrita e histórias criadas pela criança, na qual a professora registra os contos orais que as próprias criam durante seu processo escolar. Numa das respostas obtiveram que serve como um local de armazenamento para os trabalhos artísticos e registros dela. Nele, ela guarda pinturas, desenhos, colagens, bem como fotografias de si mesma trabalhando com seus amigos e algumas das coisas que escreve, como seu nome completo e outras coisas. Menciona que também escreve histórias, mas, em vez de escrevê-las no portfólio, ela a conta para a professora, que as escreve. O propósito principal do portfólio, de acordo com a criança, é permitir que ela “aprenda com seus próprios trabalhos.”

Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) perguntaram às crianças sobre a opinião dos pais a respeito dos seus portfólios. Duas crianças relataram: A primeira mencionou que os pais expressam apreciação pelo seu portfólio e que ocasionalmente mostrado pela professora aos pais, recebendo elogios pelo trabalho realizado. A segunda criança mencionou que seu portfólio inclui um diário de fim de semana. Este diário é um esforço colaborativo entre ela e sua mãe, onde ela contribui com os desenhos e sua mãe com a escrita. Antes de incluí-los no portfólio, elas compartilham com seus colegas na escola, mostrando os desenhos e contando o que sua mãe escreveu.

É importante enfatizar que o portfólio “não é uma avaliação final, pontual, retratando um único momento da criança. Mas uma avaliação processual, sendo registrada periodicamente”. Isso indica a necessidade de coletar informações para acrescentar ao portfólio durante todo o processo de ensino, ou seja, é necessário registrar as atividades realizadas pelo aluno durante todo o período

letivo. Esse registro pode ser feito por meio de fotos ou pela conservação das produções realizadas.

Assim, por meio desses registros, é possível fazer um panorama do que foi desenvolvido. Permitindo comparar quais habilidades a criança não possuía anteriormente e agora possui, e identificar o momento em que conseguiu desenvolvê-las.

Outra questão feita por Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) foi se as crianças apreciam os trabalhos apresentados em seus portfólios. As autoras relatam em seu estudo que as crianças expressam grande apreço por seus trabalhos realizados na escola.

Os autores destacam o depoimento de três crianças em particular. A primeira expressa sua afinidade com o portfólio, mencionando que gosta muito dele. Ela valoriza o fato de que o portfólio guarda coisas que ela aprecia e que sabia fazer quando era mais nova, além das suas habilidades atuais. A segunda também expressa sua forte afeição pelo portfólio, enfatizando que gosta muito dele. Ela aprecia a presença de seus trabalhos e a escrita não apenas da professora, mas também de sua mãe, pai e amigos, que estão presentes no portfólio. A terceira compartilha seu apreço pelo portfólio, destacando sua beleza e o prazer de ver suas fotografias e trabalhos. Ela valoriza especialmente os diários de fim de semana, ressaltando que é ela quem faz os desenhos enquanto seus pais escrevem, o que a torna ainda mais especial.

Um questionamento de extrema relevância feita por Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) é sobre quem escolhe os trabalhos para o portfólio. Durante a pesquisa, o autor compartilha as respostas recebidas, incluindo o depoimento de duas crianças, que descrevem como acontece a seleção dos trabalhos que serão incluídos em seus portfólios escolares.

A primeira criança descreve que a escolha dos trabalhos é uma colaboração entre ela e sua professora. Ela decide quais trabalhos deseja colocar no portfólio, compartilhando e explicando suas razões para a escolha de deter-

minadas atividades, muitas vezes, detalhando como a realizou e seu nível de complexidade.

A segunda relata que a seleção dos trabalhos envolve tanto suas escolhas quanto sugestões da professora. Ela menciona que há trabalhos que são escolhidos por conta própria e outros que são sugestões da professora. Afirmar que gosta de todos os trabalhos sugeridos e compartilha verbalmente suas razões para a escolha, enquanto a professora registra por escrito.

Notamos que a interação com a professora é importante nesse processo, pois ajuda a criança a refletir sobre suas preferências e aprimorar seu critério de seleção para o portfólio.

A participação da criança como produtora e a possibilidade de escolha demonstram que a produção do portfólio é uma atividade democrática e que fortalece a autonomia da criança. Ela é criadora de seu próprio conhecimento e não um sujeito passivo a somente seguir o que foi solicitado. Dessa forma, ela se interessa pela produção e tem consciência de seu próprio desenvolvimento.

Tal afirmação pode ser comprovada quando se analisa novamente as respostas apresentadas por Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) em suas entrevistas, nas quais apresentam as perspectivas de três crianças sobre o processo de aprendizagem a partir do uso de portfólios.

A primeira mencionou que por meio de portfólio, ela consegue aprender sobre suas experiências e realizações, tanto de quando era mais jovem quanto agora que está mais crescida, percebendo seu processo de aprendizagem e habilidades adquiridas ao longo do tempo. Ela reconheceu que, embora tenha aprendido muitas coisas, ainda há áreas que considera complicadas e nas quais precisa aprender mais.

A segunda destacou a importância de ter seus trabalhos no portfólio, pois isso lhe permite revisitar suas criações sempre que desejar. Ela aprecia a oportunidade de visualizar seus trabalhos e recordar seus amigos por meio do portfólio. Para ela, a conservação dos trabalhos é essencial para poder revisá-los posteriormente.

A terceira destacou que a escola é um ambiente onde aprende muito, especialmente ao revisar seus trabalhos antigos e compará-los com suas produções atuais. Ela notou que agora consegue fazer coisas de maneira diferente, evoluindo de simples rabiscos para produções mais complexas. Além disso, ela vê o portfólio como um recurso valioso para refletir sobre seu progresso e compartilhar suas conquistas com os amigos.

Essas perspectivas das crianças corroboram a afirmação de que o portfólio é uma ferramenta significativa para a aprendizagem, permitindo a reflexão, a revisão e o compartilhamento de experiências e produções dos alunos.

Este trabalho também oferece a oportunidade de observar as características únicas da criança e identificar quais aspectos precisam de atenção especial. Azevedo e Oliveira- Formosinho (2008), em conclusão de seu estudo, ressaltam:

Este estudo permite-nos constatar que esta experiência do portfólio tem um impacto positivo nas crianças em vários níveis: As crianças olham para si e para seu passado com respeito, olham para o passado dos outros com igual respeito e acedem à emergência do conceito de evolução, quer em relação a si, quer em relação aos outros; desenvolvem a compreensão empática do ser humano como um ser que aprende e se desenvolve. (2008. p.16.)

Isso reforça a ideia de que a avaliação por meio do portfólio não se limita somente a demonstração de habilidades das crianças, mas também é uma amostra de conteúdos abordados. É por isso que Conceição, Silva et al. (2016, p.5) reafirmam que “a proposta do portfólio na educação infantil não é avaliar só a criança e sim todo trabalho pedagógico oferecido”. Em conclusão de seu trabalho,

Optar pela avaliação através do portfólio é optar por maior disciplina desde o planejamento das ações pedagógicas. O professor organiza as intervenções que fará, procede à análise da postura de seus alunos nas situações que vivenciaram, comparam situações, tarefas, conversas etc., registra os passos da evolução que tiveram fazendo a passagem para um comportamento mais maduro dos pontos de vista intelectual, emocional, motor. Organizar todo esse material de modo apresentável, já que a família do aluno é parte desse processo e precisa acompanhá-lo, não é tarefa fácil nem de somente um

indivíduo. É um trabalho coletivo que se torna imprescindível ao ensino e à aprendizagem. (Conceição e Silva et al. (2016, p.9)

A Gerência de Educação Infantil do Rio de Janeiro (2013) afirma sobre a produção de relatório:

A leitura destes relatórios com as crianças pode ser feita ao longo da construção dos mesmos. Isto é, dissertando com as crianças sobre seus trabalhos, contribuições e projetos, resgatando suas opiniões sobre as mais diversas situações do cotidiano da creche, EDI e pré-escola. O estímulo à reflexão virá a auxiliá-las a contemplar os caminhos do desenvolvimento por elas percorridos, assim como os passos seguintes. Falar sobre si e sobre suas produções aumenta o autoconhecimento e auxilia na resolução de problemas tanto os mais íntimos, quanto os inerentes ao processo de aprendizagem e, por outro lado, influencia as decisões frente a novas situações de aprendizagem. (Gerencia de educação infantil, 2013, p.21.)

Esse aspecto do relatório também pode ser aplicado ao portfólio. Dessa forma, a produção do portfólio permite que o professor valide os caminhos percorridos no desenvolvimento do aluno, além de conhecer diversas situações do cotidiano da creche. O portfólio não apenas apresenta as habilidades que o aluno adquiriu, mas também as estratégias escolhidas, os mecanismos utilizados e os objetivos propostos nas atividades.

Considerações Finais

A importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança é um tema amplamente discutido em diversas pesquisas, e este estudo reforça a ideia de que o trabalho realizado na Educação Infantil vai além do simples cuidado.

Delineamos nosso estudo baseando-se na problemática de que, na prática, a avaliação na Educação Infantil apresenta lacunas que impossibilitam o acompanhamento do processo de aprendizado da criança nessa etapa educacional. Seguimos nossas perguntas de pesquisa: Como deve ser feita a avaliação na Educação Infantil? O que é e como fazer o portfólio? Concluimos que a Educação Infantil é uma das principais etapas do processo educacional da criança

pequena e que a avaliação coerente deve se centrar no acompanhamento do seu desenvolvimento. Nesse contexto, foram levantadas informações bibliográficas sobre quais aspectos devem ser observados nessa avaliação e como ela deve ser realizada.

A pesquisa reitera o pensamento de que a avaliação na Educação Infantil não tem como objetivo rotular a criança ou promovê-la para as séries seguintes, mas sim refletir sobre suas evoluções os caminhos a serem traçados. Além disso, a pesquisa corrobora o fato de que a avaliação é contínua e deve servir como diagnóstico de todo o trabalho realizado, não apenas a análise do desempenho da criança.

Revelamos que o processo avaliativo na Educação Infantil se torna mais significativo quando busca envolver todos os indivíduos interessados no desenvolvimento da criança. Assim, a avaliação serve para toda a comunidade escolar e a família compreender as evoluções e necessidades da criança. Por esse motivo, a pesquisa cita e descreve a necessidade da realização do Portfólio.

Nesse sentido, a última seção se dedicou a descrever o que é um Portfólio e como ele é estruturado. A pesquisa revelou que por meio desses registros das avaliações é possível compreender os caminhos percorridos pelo professor, a evolução da criança durante esse percurso e quais habilidades adquiridas.

Em suma, esta pesquisa foi de extrema relevância, pois auxiliou na compreensão dos aspectos inerentes à avaliação na Educação Infantil, propiciando reflexões sobre todo processo de avaliação e, com base nisso, compreender o portfólio como um modelo de registro de processo que pode ser adotado por profissionais da área.

Em resumo, esta pesquisa desempenhou um papel fundamental ao aprofundar nossa compreensão dos aspectos envolvidos na avaliação da Educação Infantil. Além disso, estimulou reflexões abrangentes sobre o processo de ava-

liação como um todo. Com base nisso, destacou-se a importância do portfólio como um valioso modelo de registro de processos que profissionais da área educacional podem adotar. É vital promover uma maior conscientização sobre esse processo na formação de educadores, reconhecendo o seu impacto significativo em suas práticas profissionais.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Ana. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto, Portugal: Editora Porto, 2008.

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

BRITO, Marilene. **As pesquisas sobre avaliação na Educação Infantil com crianças de zero a três anos de idade: concepções práticas avaliativas e o protagonismo das crianças bem pequenas**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2023.

CARNEIRO, Maria da Penha Aparecida Klug Basilio. **Processo avaliativo na Educação Infantil**. 2010. 45f.

CONCEIÇÃO, Jocicleide. SILVA, Tamires et al. **O Portfólio como instrumento avaliativo na Educação Infantil**. FSLF. 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc10-3.pdf>

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **A avaliação na Educação Infantil**. Rio de Janeiro. 2013.

ILVA, Tereza. **Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem**. Revista Thema, v. 9, n. 2, 2012.

LEPRE, Rita. OLIVEIRA, Jamile. **Avaliação na Educação Infantil: por que, o quê e como avaliar?** Bauru: 2011. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601655/2/Avaliação%20na%20Educação%20Infantil.pdf>

MELLO, Suely Amaral. **O cuidado e a educação de bebês e a formação de dirigentes**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v.28, n.3, p.23 - 42, Set/Dez, 2017c. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5273>

Monografia (Pós-graduação em Educação Infantil). Escola Superior Aberta do Brasil, Vila Velha, 2010.

MORO, Catarina. **(Desa)fios da avaliação**. Educação (São Paulo), São Paulo, , v. 2, p. 30 - 43, 01 out. 2011.

NONO, Maévi. Avaliação na Educação Infantil: Legislação e pesquisa. In: **Educação Infantil: Abordagens Curriculares**. UNESP, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/298/1/01d13t09.pdf>

VIEIRA, Vânia Maria De Oliveira. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 2, p. 149–153, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/9TFSpL6r85RKPcXy7qKN5dD>

CAPÍTULO 6

BRINCAR É COISA SÉRIA! UMA REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO BRINCAR NA ROTINA DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Cometi Stocco

Iarê Sandra Cooper

Doi: 10.48209/978-65-5417-428-6

Resumo: O presente artigo promove uma reflexão acerca do papel do brincar e do brincar livre na educação infantil, com objetivo de verificar se de fato as crianças da educação infantil estão brincando. Utiliza-se, como metodologia, uma breve revisão bibliográfica, bem como o método de roteiro de entrevista semiestruturada, realizada com uma professora atuante em uma turma de maternal 1, e estudo de caso, a partir da observação da turma de maternal 1 da professora entrevistada. Partindo da indagação do brincar enquanto coisa séria, os dados obtidos consideram-no como muito importante dentro das atividades de rotina das crianças da educação infantil, corroborando com o resultado das pesquisas, que concluíram que o brincar é necessário e relevante, sendo muito importante para o desenvolvimento infantil, bem como para o exercício da infância propriamente, compreendido, por fim, como linguagem e atividade natural das mesmas.

Palavras-chave: brincar; brincar livre; educação infantil; criança; infância.

Introdução

A proposta de dialogar com o presente tema, afirmando o brincar como coisa séria, surge dentro da perspectiva de compreensão da infância enquanto tempo histórico, em que se garante à criança vivê-lo, por meio de leis que as-

segurem este período como sendo de especificidades e, por consequência, de direitos.

O debate que pretende-se propor, se debruça sobre a atividade do brincar na infância, mais precisamente na Educação Infantil, compreendida como a primeira etapa da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9394/96), buscando compreender seu papel nas atividades de bebês e crianças pequenas dentro das instituições infantis.

Considerando o pressuposto de o ato de brincar ser, muitas vezes, abordado como um ato separado do aprendizado, refletimos acerca da perspectiva daqueles que consideram que as crianças da Educação Infantil só brincam e daqueles que definem momentos específicos para brincar e para fazer atividade/estudar, ou seja, para aprender. Neste último caso, o tempo de brincar e, sobretudo, de brincar livre nas atividades de rotina da educação infantil é suprimido em detrimento de outras propostas que, supostamente, garantiriam o aprendizado de fato.

Nesse sentido, a questão que se objetiva responder é a seguinte: bebês e crianças, públicos-alvo da educação infantil, estão brincando livremente nas instituições da primeira infância? Pensar no ato de brincar, levando em consideração aspectos do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, além de considerá-lo fundamental na construção da autonomia e da cidadania, justifica-se pela necessidade de verificar se, de fato, o tempo do brincar está sendo garantido e respeitado para os bebês e crianças dentro da rotina das instituições de educação infantil, haja vista sua relevância e aspectos positivos. Porém, também é importante justificar a presente pesquisa pelo intuito de desmistificar o papel do brincar como sinônimo de atividade com menor valor, não merecedora de atenção e, por tanto, sem propósito ou intencionalidade dentro das escolas de educação infantil.

Questionar o papel do brincar na educação infantil, em relação às demais práticas que ocorrem em tais espaços, sugerindo o tempo do brincar e do brin-

car livre como tempo fundamental para a infância, enquanto direito de bebês e crianças, por meio da pesquisa explicitada, é o que se objetiva realizar neste trabalho de conclusão do curso de Pós-Graduação em Educação Infantil, Gestão, Saberes e Práticas, da Universidade Estadual de Paranaguá, UNESPAR.

O Tempo da Infância e as Instituições de Educação Infantil: Breve Histórico

Para que se possa compreender a infância enquanto tempo de ser criança, se faz necessário distinguir os conceitos de infância e de criança, não sendo, de tal modo, ligados naturalmente um ao outro, precisando, portanto, de discussão e reflexão.

Reconhecer a infância enquanto tempo histórico, coerente com as mais diferentes realidades, social e econômica, é entender que existem, não apenas uma, mas diversas infâncias. O tempo da infância deve ser, sobretudo, o tempo em que se assegura, por meio de leis, o direito das crianças de viverem dignamente no mundo.

Destaca-se que a concepção de infância se desenvolve a partir do século XVIII, e que anteriormente a isso, a criança era considerada como um adulto em miniatura, diferenciando-se apenas por tamanho e força (Ariès, 1973). A partir do momento em que a criança começou a ser compreendida em suas particularidades, a infância passou a ser reconhecida como uma época da vida merecedora de orientação e educação.

É importante contextualizar, de acordo com Abramowicz e Oliveira (2010), que é durante a modernidade, devido a necessidade do atendimento às demandas capitalistas, que surge o conceito de infância, com o propósito de preservar, prolongar e disciplinar as crianças. Nesse momento, passa-se a refletir sobre as especificidades da infância e da criança.

Todavia, não são todas as crianças que têm preservada a infância, Arroyo (1994), ao falar acerca a relação entre a atenção à infância e o desenvolvimen-

to do capitalismo, explicita tal ponto de vista, citando seu próprio exemplo de vida. O autor comenta que:

Na medida em que o trabalho vai ficando cada vez mais por conta dos adultos e a criança é, cada vez menos, inserida no mundo do adulto, muda a concepção de infância. Eu me criei no ambiente rural e minha infância foi muito curta. Na medida em que eu já podia trabalhar com meu pai, ajudá-lo a levar alguma ferramenta para o trabalho, eu deixava de ser criança e começava rapidamente a me inserir no mundo do trabalho [...] Na mesma medida em que o trabalho passa a ser cada vez mais distante do ambiente da família há tentativa de prolongar o tempo da infância e aí a infância passa a ser uma categoria que ocupa mais tempo de nossas vidas, conseqüentemente, ela cresce em termos de relevância social. (Arroyo, 1994, p. 88- 89).

A relação entre as concepções de infância e o desenvolvimento do trabalho são intrínsecas. Pode-se perceber, desde antigamente até os dias atuais, que as crianças que precisam ajudar a família no trabalho estão mais inseridas no universo do mundo adulto e acabam por ter menos tempo para serem crianças, para brincarem ou, até mesmo, irem para a escola, o que compromete o período da infância de tais crianças, sendo este mais curto em detrimento do fato de que, à medida em que as crianças se afastam das atividades de trabalho, o tempo da infância passa a ser mais garantido e assegurado enquanto categoria.

Os adultos, a partir do avanço da sociedade industrial, foram concebidos como trabalhadores, devendo ocupar-se, portanto, das atividades relativas ao trabalho, o que os afastou das práticas lúdicas, ficando estas últimas restringidas às crianças. Esta caracterização separa adultos e crianças, definindo-os como os que não brincam e os que brincam, respectivamente (Lemos, 2007). Nesse sentido, ao falar sobre ser criança e sobre infância, compreende-se a relação de ambas em consequência ao avanço da sociedade capitalista.

Moysés (1998, p. 16) define a infância como: “condição da criança, com limites etários amplos subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas”. Pensar na infância enquanto condição de crianças, corrobora para o entendimento de que é de garantia destas a pos-

sibilidade de serem crianças e viverem a infância de fato. Desse modo, e com o passar do tempo, os direitos das crianças foram sendo cada vez mais fortes.

Sarmiento (2013) também define a infância como uma condição histórica e socialmente construída, podendo ser mutável, de acordo com a realidade de cada criança e tempo histórico em que ela está inserida, não sendo um fato natural, e critica a ideia universal de infância, como se todas fossem as mesmas, marcadas por etapas ou degraus de desenvolvimento simplesmente.

Tal como os adultos, as crianças pertencem a grupos culturais que são diferentes e estão sujeitas a processos civilizatórios, também diferentes, bem como valores sociais, culturais e religiosos distintos. Desse modo, pensar a infância apenas como determinado tempo, restringido à idade cronológica, sendo padrão para todas as crianças, é desconsiderar a particularidade de cada sujeito, que é único, em sua realidade e construção social, levando em consideração tais especificidades.

Sabe-se, entretanto, que a definição da criança, enquanto tempo cronológico, no que se refere à garantia de direitos, é de extrema importância. O Estatuto da Criança e do Adolescente é o documento que assegura os direitos da criança e do adolescente. Sua primeira publicação data de 13 de julho de 1990, e define, pela Lei nº 8.069, criança como sendo toda pessoa que tem até 12 anos incompletos e adolescentes aqueles que têm entre 12 e 18 anos.

No referido documento, estão garantidos direitos à proteção integral das crianças por meio de diversas ações, como, por exemplo: educação de qualidade; acesso à cultura e à informação; proibição ao trabalho aos menores de 16 anos e, em tal idade, apenas na condição de aprendiz, bem como o direito de brincar, presente no artigo 16, que compreende o direito à liberdade em diferentes aspectos. E é à luz de tal concepção de brincar (como direito) em que o presente artigo se situa.

Atualmente, sabe-se que pensar em diferentes tipos de criança e de infância aponta para o entendimento de que não há somente um modo padronizado e

estatizado de ser criança e viver a infância, mas que existem diversas experiências que se dão mediante o contexto social e histórico em que tais sujeitos estão inseridos, conforme já citado.

A abordagem trazida pela Sociologia da Infância explicita que:

A criança não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história. A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, visto que mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc.), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças. (Abramowicz e Oliveira, 2010, p. 43).

Para as crianças, deve ser resguardado o direito à infância, bem como ao de ser criança (já observado), entendendo-as, respeitando-as e oferecendo a elas tudo o que lhes pertence. Reconhecer, nesta perspectiva, a infância como categoria geracional, submetida ao meio em que a criança está inserida, e vislumbra-la enquanto sujeito ativo em tal meio, são pressupostos da Sociologia da Infância que corroboram na compreensão da criança como produtora de conhecimento e cultura, que está presente na sociedade, exercendo sua cidadania.

Buscar compreender o objetivo das instituições de educação infantil, tendo como foco o brincar a partir da criança e da infância, passa, necessariamente, por realizar um breve histórico acerca do surgimento de tais instituições, abarcando seu contexto, bem como sua utilidade à época. Paschoal e Machado (2009, p. 79), contextualizam da seguinte maneira a necessidade do surgimento das instituições de educação infantil:

Na Europa, com a transição do feudalismo para o capitalismo, em que houve a passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril, e, conseqüentemente, a substituição das ferramentas pelas máquinas e a substituição da força humana pela força motriz, provocando toda uma reorganização da sociedade. O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos.

É a partir, então, da necessidade da criação de espaços destinados à acolhida das crianças, que surgem as instituições de educação infantil, para que as mulheres e famílias de trabalhadores pudessem deixar seus filhos e filhas e irem trabalhar.

Os cuidados com a criança e a noção de infância surgem mediante o avanço da sociedade industrial. Como já citado, os adultos, ao serem compreendidos como trabalhadores, afastaram-se da vida lúdica, dedicando-se exclusivamente ao trabalho e, às crianças, ficou reservada a atividade do brincar. (Lemos, 2007)

Friedrich Froebel é bastante conhecido na história das instituições infantis, pois é considerado um dos primeiros autores a compreender o período da infância como uma fase importante na formação dos sujeitos, respeitando as crianças e sua naturalidade, e percebendo a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Segundo Moyles (2002, p. 22) “Froebel, em 1986, via o valor do brincar já nas oportunidades de experiência sensorial que permitia, e acreditava que elas eram a base do desenvolvimento intelectual.”.

Portanto, pode-se compreender que, mesmo tendo em sua origem uma perspectiva assistencialista, ou seja, de promover, a priori, o cuidado geral da criança, especialmente com a higiene e alimentação, as instituições de educação infantil, em seu surgimento, logo abarcavam traços e princípios pedagógicos.

Na história da Educação e na produção acadêmica, Gabriel Prestes é citado como sendo o fundador do primeiro jardim de infância, no Brasil, em 1896, contudo, há também artigos que afirmam que o primeiro jardim de infância brasileiro foi criado por Emília Erichsen, em 1862, na cidade de Castro, no Paraná, havendo divergências no referencial bibliográfico.

O que se sabe, todavia, é que no Brasil, os processos que deram origem às instituições de educação infantil também perpassam o trajeto de caráter assistencialista, tendo em vista a realidade brasileira, em que mães e mulheres, trabalhadoras e pobres, viam a necessidade de encontrar lugares e subsídios para que seus filhos e filhas fossem cuidados, para que elas pudessem trabalhar.

É importante abordar a existência de uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, iniciada antes mesmo da criação das creches.

A roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade. (Paschoal e Machado, 2009, p. 82).

A roda dos expostos era, literalmente, uma roda em que se colocavam bebês abandonados, doados para caridade, acabando por se tornar uma das primeiras instituições de acolhimento.

No final do século XIX, e durante o início do século XX, no Brasil, a implementação de creches e jardins de infância se deu mediante a diferentes tendências que se preocupavam com a criança abandonada e com os altos índices de mortalidade infantil (Paschoal e Machado, 2009). Em suma, as instituições apresentavam suas próprias justificativas para a criação de espaços de atendimento às crianças.

Do ponto de vista histórico, foi necessário quase um século para que a criança tivesse seu direito à educação garantido na legislação. A Carta Constitucional de 1988 efetivou tal direito, em seu artigo 208, inciso IV: “O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.”. (Brasil, 1988).

Outros documentos, após a Constituição Federal de 1988, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases, ambos já mencionados, asseguraram os direitos das crianças, fortalecendo a garantia de educação e acesso com qualidade, assim como a Política Nacional de Educação Infantil (1994), que abarca uma série de documentos importantes que procuram construir diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com objetivo de expandir as vagas e promover a qualidade de atendimento em tal nível de ensino.

Na Rotina das Instituições... E O Brincar Afinal?

Pode-se dizer que o brincar é importante e sério, uma vez que está presente em diversas discussões acerca das atividades das crianças, bem como no contexto das rotinas da educação infantil propriamente dita. A maioria das pessoas também deve ter tido, em algum momento da vida, familiaridade com o assunto, realizando a atividade do brincar na infância.

Estudos e pesquisas caracterizam o brincar de diferentes maneiras e definem sua relação com o desenvolvimento e aprendizagem. Autores falam da relevância da atividade de brincar à luz de diferentes teorias e perspectivas teóricas, mas é raro encontrar alguém que não comungue da ideia de que brincar traz aspectos extremamente positivos no que se refere ao desenvolvimento e ao aprendizado.

Discutir a importância do brincar, bem como seu papel nas propostas educacionais da primeira infância, é fundamental, mas, ao refletir a partir da realidade prática, novas questões surgem, como por exemplo: será que bebês e crianças da educação infantil estão brincando? Como são realizadas as brincadeiras e quanto tempo é destinado às mesmas na rotina escolar? E a brincadeira livre, acontece?

Pensando na rotina das instituições, utiliza-se o conceito da autora Maria Carmen Silveira Barbosa, que explica que:

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego de tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada etc. (Barbosa, 2006, p. 35).

Por meio da rotina que é construída na educação infantil é possível visualizar a concepção de educação, bem como no projeto político-pedagógico da instituição. Para as crianças em contexto escolar, a rotina, quando pensada

para além dos moldes da normalização e controle dos corpos (abordada mais adiante), é fundamental no cotidiano pois traz segurança e tranquilidade, assegurando que o processo de trocas de conhecimento e aprendizagem ocorram de maneira positiva.

Analisar o papel do brincar, presente nas rotinas de atividades da Educação Infantil, verificando se bebês e crianças da pré-escola estão brincando, ou seja, a partir da realidade concreta, denuncia sua relevância, não apenas para o desenvolvimento e aprendizagem, mas porque percebe-o enquanto atividade natural das crianças, necessária enquanto direito fundamental para o exercício da infância e cidadania propriamente. Reconhecer a criança desta maneira implica compreender a infância tal como a Sociologia da Infância sugere:

pensar a criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância, como atores plenos, e não apenas como objetos passivos deste processo e de qualquer outro. [...] entender as crianças como produtoras de culturas, a partir delas próprias. (Abramovitz e Oliveira, 2010, p. 42).

Refletir acerca da criança sob o viés acima descrito, pressupõe, evidentemente, considerá-la enquanto sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento. Porém, passa também por dar voz às suas escolhas, desejos e vontades, tornando-a parte, efetivamente, de sua própria existência, de modo que ela possa exercer e consolidar sua autonomia de fato.

As vivências com as crianças são trocas de experiências riquíssimas também para o adulto e é dessa maneira que ele, enquanto observador atento, ao se mostrar aberto para entender a criança e sua forma de pensar e agir, e compreendendo-a enquanto sujeito, percebe que ela é capaz de ensinar muito para os que estiverem abertos à sua sutileza e forma de viver.

No que se refere ao tratamento do brincar de fato, dentre as perspectivas apresentadas, está presente a de que o brincar não se separa das questões de ensino e aprendizagem. No momento em que uma criança está brincando ela está, por consequência, aprendendo algo e se desenvolvendo, está, portanto, vivenciando diferentes situações e se relacionando com o mundo e com os outros.

No universo da infância, Colla (2019, p. 114) é enfático ao definir a brincadeira como sendo “uma linguagem e não meramente um momento de recreação. O impulso para brincar transcende um desejo de se divertir; é, antes, uma prática que visa suprir a necessidade de conhecer e de se comunicar”.

Brincar, nesta proposta, é a toda hora e o tempo todo. Colla (2019), ao discutir o brincar e o cuidado como tarefas constitutivas do ser humano, aborda o brincar como forma de expressão e atividade com fim em si mesma: brincar para brincar.

Em seu artigo com tema provocativo e propenso a reflexão, intitulado “*O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos*”, o autor sugere que o ser humano é um animal brincante e, nesse sentido, tem avidez em explorar o mundo, manifestando emoções perante as descobertas. E segue,

É preciso deixar que o corpo e os gestos falem; dar liberdade para que o animal brincante se emocione, imagine e fantasie ao brincar; tornar o espaço um ambiente acolhedor e seguro para que o “tempo-vida” possa ser vivido; ter tato e acolher a diversidade desenvolvendo os animais que somos de linguagens e modos de ser das crianças; permitir que interajam como crianças e usem seus sentidos para se descobrirem; e, como mamíferos que somos, propiciar aos pequenos uma pedagogia de afeto e cuidado. (Colla, 2019, p. 124-125).

Pensar sob o olhar de uma pedagogia de afeto e cuidado como o autor sugere, a partir do animal brincante, exige permitir que as emoções sejam afloradas, que o sujeito se solte para sentir e vivenciar as experiências a partir de seus sentidos. É nesta perspectiva que o ambiente acolhedor se constitui, levando em consideração as interações e os sentimentos que elas promovem.

Sabe-se que, de modo geral, o adulto é muito importante para a criança, ele é fonte além, evidentemente, de cuidado e condições sociais de existência, de amor e segurança, e é responsável por apresentar a ela o mundo, fazendo as mediações necessárias.

No caso do professor da primeira infância, no cotidiano com as crianças, é possível reparar na forma encantadora como elas vivem a plenitude dos

momentos, pois estão preocupadas exclusivamente com o que está acontecendo no agora; como descobrem o mundo de maneira espontânea a partir da sua curiosidade; como elas têm empatia umas com as outras quando, por exemplo, choram quando veem o outro chorando, ou se entristecem também ao ver, por exemplo, o patinho feio do livro triste; como são livres, falam o que sentem e não têm medo de se mostrar verdadeiramente. Para tanto, há que se deixar sentir para viver com as crianças, que se deixar brincar, possibilitando que aflore o animal brincante, presente em cada um.

Ao falar sobre o laço presente entre o educador e o bebê, Fonseca (2012), aborda o brincar como atividade do bebê, sendo uma forma de descoberta do mundo, de seu próprio corpo e de seus desejos.

A atividade do brincar na educação infantil, está assegurada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo lançado em 2018, que objetiva nortear, de forma obrigatória, a elaboração dos currículos da educação básica a nível nacional, e é compreendida como um, dentre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Moyles (1989) questiona o papel do brincar na educação infantil e nele a autora explana a importância do mesmo no desenvolvimento de diversas atividades, a saber:

Consequentemente, talvez uma resposta à pergunta “Por que brincar?” É que ele garante que o cérebro - e nas crianças quase sempre o corpo - fique estimulado e ativo. Isso por sua vez, motiva e desafia o participante tanto a dominar o que é familiar quanto a responder ao desconhecido em termos de obter informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos [...] Em todas as idades, o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem. Isso certamente é uma razão suficiente para valorizar o brincar. (Moyles, 1989, p. 21).

Brincar é fundamental para o desenvolvimento da empatia, a partir das interações e socializações que tal atividade pode propiciar. Ao brincarem, as

crianças precisam se comunicar, mediar conflitos, resolver situações, lidar com suas emoções e muito mais.

Ao brincar livremente, a criança tem a possibilidade de criar, seguir suas próprias emoções e gerir sua brincadeira. Nesses momentos, ela denuncia o que acontece em sua vida e o que está sentindo, por isso o brincar, pode ser considerado como a linguagem da criança, pois ela se expressa por meio dele. Logo, devemos considerar que promover o brincar livre é permitir que a criança simplesmente seja ela mesma e implica respeitá-la, compreendendo-a como principal sujeito em seus processos de descobertas e construção de conhecimento.

Nesse sentido

O brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros. Ele leva as crianças e os adultos a desenvolver percepções sobre as outras pessoas e a compreender as exigências bidirecionais de expectativa e tolerância. (Moyles, 1989, p. 22).

Pensar no brincar dentro das instituições de educação infantil perpassa a necessidade de pensá-lo dentro da lógica capitalista, suprimido dentro de uma rotina que abrange uma série de atividades institucionalizadas que geralmente realizam-se em ambientes fechados, com as crianças quase sempre sentadas, desde a mais tenra idade, nas escolas em que estão inseridas.

Propostas de rotina em que o brincar se faz presente, porém sempre coordenado pelo adulto, seja pelo ambiente que é preparado, bem como pelos brinquedos e materiais oferecidos que serão utilizados durante a brincadeira, tendem a compactuar com práticas de normalização e controle dos corpos, tornando a atividade como mais um instrumento de disciplina presente no ambiente escolar (Lemos, 2007).

A própria rotina, neste entendimento, por trazer a função de organizar as atividades, ao seguir uma estrutura capaz de modelar os sujeitos, abarcando um padrão fixo e universal acaba por trazer concepções de naturalização, homoge-

neização, moralização e controle social. A este tipo de rotina, dá-se o nome de rotina universalizante, pois são rotinas universais em todas as instituições de educação infantil (Barbosa, 2006).

O ato de brincar, quando foge do programado pelo professor ou adulto responsável, é logo desvalorizado e proibido para as crianças, sendo visto muitas vezes como bagunça ou atividade extremamente perigosa. Um escorregador, por exemplo, é para ser experimentado escorregando sentado e não pode ser utilizado de maneira desafiadora pela criança para tentar ser escalado, exigindo habilidades diferentes e devida coragem, assim como uma almofada presa com elástico ao assento de madeira não deve ser retirada e presa às costas da criança para se tornar uma capa heroica, haja vista que ela é destinada especificamente para sentar.

É necessário considerar o brincar livre enquanto atividade lúdica em que as crianças estão no centro da brincadeira, ou seja, elas escolhem os materiais para brincar, criam suas regras e desenvolvem as habilidades necessárias para sua realização (Penina, 2016). Entretanto, não se pode desconsiderar que a promoção do brincar livre implica planejamento e observação constante por parte do professor, não sendo uma prática em que se deixa as crianças sozinhas ou sem mediação ou cuidados necessários.

Quando se permite que uma criança de dois anos e meio exercite sua liberdade, tentando subir em uma árvore ou utilizando uma tesoura para cortar papel, faz-se necessário redobrar a atenção, estando presente e atento para intervir se ocorrer alguma situação de perigo à criança ou aos demais. Em outro exemplo: se um grupo de crianças deseja brincar usando um brinquedo, é necessário que elas compreendam que, após a brincadeira, é preciso devolver o material ao seu lugar, mantendo o ambiente organizado.

Compreende-se que uma prática educativa que vislumbra a liberdade e autonomia, precisa sempre manter a atenção redobrada e estar muito presente e atento para auxiliar, mediar e intervir quando necessário e somente se necessário.

Para refutar os pressupostos que compreendem que o aprendizado ocorre em momento distinto ao do brincar e da brincadeira e compreendendo que a relação entre brincar e aprender pode se dar concomitantemente, Santos e Pessoa (2015, p. 12) consideram que, por meio do brincar, a criança conhece e experimenta o mundo, vivencia situações e trocas variadas com o meio e com os demais sujeitos presentes na atividade. A importância do brincar é percebida da seguinte maneira:

O brincar é uma das formas mais comuns do comportamento infantil, é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança. Através do brincar a criança conhece o meio em que vive e interage com o mesmo, desenvolve suas habilidades, criatividade, inteligência e imaginação. A experiência do brincar possibilita à criança um melhor conhecimento de si mesma, facilitando também no processo de socialização, devido a situações vivenciadas com outras crianças, ou seja, brincar é uma atividade lúdica, prazerosa e livre. A importância do brincar para a criança é uma construção histórica, quando brinca a criança experimenta novas sensações e acaba entrando no mundo dos adultos, reproduz o que os adultos fazem de forma lúdica e livre. Ou seja, as crianças assimilam o mundo de sua maneira sem um compromisso com a realidade.

Não há, portanto, que se considerar que aprender e brincar ocorrem separadamente, pois, para além de uma forma de agir no mundo, o brincar faz parte da própria linguagem da criança, ou seja, sua maneira de se comunicar e viver, desde a mais tenra idade.

Quando o brincar livre é permitido às crianças, elas se tornam capazes de construir e consolidar sua autonomia, cidadania e também exercitam sua liberdade como um direito, que é de todos, inclusive das crianças. Porém, é claro que liberdade não pressupõe que a criança simplesmente faça o que quer, sem a supervisão do adulto. Ela implica fazer o que quiser, com a devida responsabilidade, dentro dos limites de segurança, e com respeito a todos.

A liberdade está diretamente conectada à responsabilidade, onde há uma há, com certeza, há outra, e é muito importante que a criança (assim como o adulto) compreenda esta relação. Assim, a cidadania também é experimentada naturalmente, e o brincar presente nas instituições passa a ser capaz de romper

com a lógica capitalista de controle e dominação, presente em práticas engessadas e tradicionais.

Contribuir à liberdade das crianças é ser capaz de ajudar no que for necessário para que elas tenham suas próprias experiências e estimulá-las para que sejam capazes de realizar atividades conforme seu desejo e com o máximo de autonomia possível.

Suprimindo o Tempo do Brincar: Questionando a Escolarização na Educação Infantil

Falar sobre a escolarização na educação infantil implica, dentre outras coisas, falar sobre a alfabetização na primeira infância, haja vista que, a partir de uma gama de aspectos que partem, desde a organização dos espaços até sistemas apostilados de ensino, comumente, é tida como seu principal objetivo.

Acompanha também os processos de escolarização da educação infantil o fato das turmas da pré-escola, que estão na idade obrigatória de 4 anos, conhecidas como turmas de pré 1 e pré 2, ou infantil 4 e infantil 5 (com variações, de acordo com a localidade), estarem inseridas já nas instituições de ensino fundamental 1 (a partir do primeiro ano), na maioria das cidades e regiões do Brasil.

Nesse sentido, no ano de 2017, o próprio Ministério da Educação lançou uma portaria incorporando a Educação Infantil ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2017), tornando-a também público-alvo do programa.

De acordo com o artigo 2º, o documento apoia a alfabetização e o letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, tanto nas escolas rurais, quanto nas urbanas, caracterizando suas ações como sendo:

- I - pela integração e estruturação de ações de formação, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos que contribuam para a alfabetização e o letramento;
- II - pelo compartilhamento da gestão do Programa entre a União, estados, Distrito Federal e municípios;

III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos por meio de avaliações externas.

§ 2º - As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade. (Brasil, 2014).

De acordo com Kishimoto (2009), é problemática a ruptura realizada entre as atividades de rotina da educação infantil e as do ensino fundamental. A restrição ao brincar em detrimento de atividades conteudistas e fragmentadas não são propostas recentes e podem ser observadas como predominantes na rotina das escolas.

A autora explica que:

As práticas de “escolarização” entendidas como antecipação precoce do ensino sistemático de conteúdos sem a participação da criança são antigas. No início do século 20, escolas privadas dividiam as crianças em turmas “fracas” e “fortes”. Atualmente, muitas escolas privadas organizam currículos do tipo mosaico, em que há horários específicos de ensino de língua estrangeira, balé, caratê, entre outras atividades. Na rede pública, predominam fragmentos de atividades de ciências, matemática, linguagem oral e escrita. Tais práticas, ao restringirem o brincar no recreio ou no final da atividade, sem a observação dos interesses da criança, rompem o elo que dá continuidade entre o brincar e o aprender e evidenciam concepções de criança que não têm voz, bem-estar, protagonismo e direitos, fruto de um professor que não faz registros dela. (Kishimoto, 2009, p. 456)

Nesse sentido, pode-se perceber que deixa-se de considerar o universo cultural das crianças, privilegiando um desenvolvimento cognitivo, que é organizado em áreas fragmentadas, com ênfase na alfabetização, sob o viés da realização de atividades e práticas tradicionais, separando conhecimento e desenvolvimento, desvalorizando o lúdico, bem como os jogos e brincadeiras, deixando de articulá-los entre as modalidades da educação básica.

Justifica-se o valor atribuído antecipadamente à alfabetização como sendo esta uma ferramenta capaz de mostrar que a criança está aprendendo de fato,

pois garante, por meio do registro escrito uma documentação concreta que, supostamente, mostra o desenvolvimento da criança.

Desconsidera-se, todavia, atividades de alfabetização por meio da ludicidade, como por exemplo o exercício de jogos ou brincadeiras desenvolvendo a oralidade; a leitura e contação de histórias, fantasias, e privilegia-se propostas tradicionais realizadas no papel, pois estas são fontes seguras para o adulto comprovar, não apenas o desenvolvimento da criança, mas também a realização efetiva de seu próprio trabalho, tanto para a família, quanto para a gestão e corpo escolar.

Nós realmente tendemos a levar as crianças rápido demais para a palavra formal escrita, em vez da palavra falada, principalmente porque isso nos dá uma confirmação visual da aprendizagem e transmite certo senso de valor e satisfação. O problema é que não sabemos realmente que efeito temos sobre as crianças: é por isso que evidências “tangíveis” como as páginas de escrita e audição nos transmitem certa segurança. Isso não quer dizer que as crianças não precisam de estímulo e oportunidades para se tornarem escritores ávidos e entusiásticos. Entretanto, nada disso vai ocorrer se as crianças não tiverem oportunidades, por meio de brincadeiras, para explorar rabiscos escritos, como uma forma de comunicação com origem na palavra falada e uma necessidade percebida de se comunicar no papel. (Moyles, 1989, p. 56).

Considerar os processos de alfabetização na educação infantil não significa contrariar os mesmos, pois sabe-se da importância do contato com a escrita e leitura nas instituições infantis, a própria curiosidade da criança em conhecer letras, a partir da visualização de livros, ou até mesmo das escritas presentes no ambiente letrado que é a escola, faz parte do cotidiano dos bebês e crianças pequenas. O que é necessário questionar aqui é a aceleração dos processos de alfabetização, por meio da escolarização, que utilizam de práticas fragmentadas, repetidas e antecipadas para a faixa etária, e que acabam por suprimir o tempo do brincar presente na rotina de atividades das instituições de educação, tão importante e necessário para as crianças, em detrimento de tais propostas.

O próprio Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998), alerta que;

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas. Aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita. (Brasil, 1998, p. 113).

É necessário refletir acerca da escolarização na primeira infância, não perdendo de vista o que é primordial e mais importante para a faixa etária em questão: o brincar, como fonte de desenvolvimento e aprendizado.

Sabe-se ainda, que na Educação Infantil, a criança deve brincar para conseguir realizar a construção do conhecimento, para desenvolver-se e descobrir-se, tal como a BNCC (2018) sugere: tendo as interações e brincadeiras como eixos estruturantes, ou seja, como práticas centrais do cotidiano escolar.

É necessário pontuar novamente que a leitura e escrita fazem parte do cotidiano da educação infantil, uma vez que a escola é um ambiente letrado e, nesse sentido, práticas de contações de história, leituras de livros, trabalhos como desenhos e pinturas das crianças, em que são identificados seus respectivos nomes, por exemplo, corroboram para um ambiente em que a cultura social da escrita está presente de tal modo que é natural seu contato com os sujeitos da primeira infância.

Pensar nos métodos de alfabetização tradicionais e precoces, bem como em processos de escolarização na educação infantil, de maneira crítica, pressupõe considerar que tais atividades acabam por suprimir o tempo do brincar, das interações livres e práticas lúdicas em detrimento de propostas mecanizadas e repetitivas, tal qual já explanado no texto, e que são prejudiciais para as crianças.

E na Prática...

Este trabalho realizou-se por meio de revisão bibliográfica e contou, como parte da metodologia, a prática de observação e entrevista com roteiro semiestruturado, como recursos para verificar se, de fato, as crianças, público-alvo da educação infantil, realizam a atividade do brincar e do brincar livre em sua rotina cotidiana.

A escolha do local se deu por conveniência, uma vez que uma das autoras atua no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Bolinha de Neve. Situado na cidade de Matinhos, Paraná, é um CMEI pequeno que conta com quatro turmas funcionando nos dois períodos, matutino e vespertino, e com uma professora e uma atendente para cada turma, sendo as seguintes: maternal 1, com seis crianças; maternal 2, com doze crianças; pré 1 e pré 2, ambos com quatorze crianças cada.

A observação no local, se deu durante uma tarde, das 13h00 às 17h00, acompanhando a rotina de atividades realizadas com uma turma de maternal 1, que contou, na referida data, com cinco crianças, sendo um menino e quatro meninas, com idade que variam de dois anos completos até três anos completos, e duas adultas, professora e atendente.

Vale ressaltar que a sala que a turma fica é bastante pequena, acolhendo, deste modo, um número pequeno de crianças, no máximo seis.

É importante destacar que, apesar dos esforços destinados à pesquisa, sabe-se que trata-se de um recorte da realidade, tendo em vista que foi possível realizar apenas uma entrevista e uma observação. Porém, vale adiantar que a prática em questão denuncia uma realidade que é relevante, em que o brincar é garantido e assegurado, sendo compreendido como importante não apenas para o desenvolvimento das crianças mas também como atividade natural das mesmas, presente e respeitado portanto em todas as propostas, assim como o brincar livre, que é promovido no contexto das atividades de rotina diária e que

por isso, desejamos não ser a única dentre as propostas realizadas no contexto das rotinas da educação infantil dentro das instituições.

Da Observação

A partir da observação da turma de maternal 1, foi possível verificar a seguinte rotina de atividades: entrada/lanche; sequência exposta com pregadores no varal da rotina; chegada na sala; roda para cantar músicas; massinha caseira; caixa de brinquedos diversos; almoço; parque; escovação dos dentes e higiene; filminho; saída/até logo!

No momento de roda para cantar músicas, foram cantadas músicas de boa tarde, celebrando a chegada de todas as crianças, músicas sorteadas pelas crianças na “lata de músicas” (lata com desenho e nome das canções, “Jacaré foi passear na lagoa”, “Borboletinha”, “Sentidos”, dentre outras), música dos dias da semana e músicas sobre o tempo (sol, nublado e chuva). A professora realizou, junto às crianças, a contagem de quantas vieram e escreveu no quadro a quantidade.

Após esse momento, a professora convidou as crianças para sentarem na mesa para a produção de massinha caseira. As crianças observaram a professora misturar os ingredientes, sendo: farinha, água, óleo e pitada de sal. Feita a mistura, a massinha foi dividida em cinco partes iguais e acrescentou-se corantes azul, amarelo, roxo e verde. As crianças puderam, então, brincar com as massinhas, cada uma com uma cor, utilizando moldes de plástico em diferentes formatos. A princípio, a professora pediu que não misturassem as cores, porém voltou atrás e permitiu que as crianças o fizessem, caso desejassem.

As crianças brincaram livremente com algumas restrições como, por exemplo, sem comer ou levar à boca ou sem jogar no chão, com as massinhas por cerca de uma hora, até que a professora perguntou se elas queriam brincar de outra coisa. Ao confirmarem que sim, a professora guardou as massinhas e pegou uma caixa de brinquedos variados como bonecas, carrinhos, estetos-

cópio etc., e ofereceu para a turma, que pôde brincar livremente na sala até o momento do almoço.

No parque, após a alimentação, as crianças puderam brincar livremente com os materiais disponíveis, sendo alguns baldes de brinquedos diversos, bem como o “brinquedão” (escorregador, escalador), durante uma média de quarenta minutos.

Ao serem convidadas para voltar para a sala, a professora chamou uma a uma para escovar os dentes e, ao voltarem para a sala, as crianças sentaram no tapete para assistir “filminho”, escolhido pela professora, pois a família já iria chegar. Tal atividade durou cerca de vinte e cinco minutos.

Por fim, a professora ofereceu dois brinquedos diferentes para as crianças escolherem para que elas brincassem no refeitório, enquanto esperavam a família para ir embora.

A partir da observação foi possível identificar o brincar presente em praticamente todas as atividades da rotina, sendo músicas, massinha e parque, com exceção dos momentos de alimentação e na hora do filme.

A professora permitiu que as crianças participassem de escolhas simples como brinquedos e, desse modo, o brincar esteve presente durante a rotina de modo geral. Todavia o brincar livre foi identificado dentro de algumas direções, como por exemplo restrição e escolha dos materiais por parte da professora.

Da Entrevista

A entrevista realizada, teve como participante a professora regente da turma que foi observada. Durante a entrevista, ao ser questionada acerca de como acontece o brincar na rotina com sua turma, a professora respondeu da seguinte maneira: *“Eu gosto de trabalhar o momento de brincadeira direcionada com algum objetivo, e também da brincadeira livre, que é para elas soltarem a imaginação, né? A brincadeira direcionada, a gente observa algum objetivo, na brincadeira livre, também a gente procura ter objetivo, mas é mais a condução*

que elas levam e, a partir daí, a gente consegue observar algumas características das crianças.”.

A partir desta primeira resposta, foi possível compreender que a professora percebe que há diferença entre o brincar e o brincar livre, tal como abordamos no presente trabalho.

Ao ser questionada acerca da distinção entre a brincadeira classificada como brincadeira dirigida e o brincar livre, a professora respondeu: *“A brincadeira dirigida é quando a gente coloca mais aquilo que realmente tá no planejamento, que a gente é obrigada a fazer essa parte burocrática, né? E a brincadeira livre, eu gosto de usar mais para desenvolver as capacidades delas, principalmente a motora fina, a motora ampla.”.*

Ao ser questionada sobre como as crianças brincam, com o que elas brincam a professora disse: *“Eu gosto de dividir os brinquedos por temas em saquinho que eu deixo na sala e, às vezes, eu que escolho a brincadeira que eles vão brincar e, às vezes, eu pergunto do que eles querem brincar. Então, a gente tem a saquinho de brinquedos diversos, a saquinho de brinquedos de comidinhas de cozinha. Aí, tem o rolinho de papel, que eles gostam bastante de empilhar, de separar por cores, têm brinquedos de madeira não estruturados, têm blocos de madeira para montar, têm blocos de madeira de Lego. Então, eu gosto de ter bastante variedades para eles não enjoarem da brincadeira, porque isso acontece, às vezes eles enjoam do brinquedo e, daí, não querem mais brincar daquilo, e começam a dispersar do objetivo.”.*

Sobre a questão do tempo, a professora foi questionada se define um tempo para o brincar e respondeu: *“Gosto de dividir a rotina toda, não só a brincadeira, mais o restante das atividades a cada meia hora, porque, como são uma turminha de maternal 1, eles não conseguem ficar presos mais que esse tempo, então tudo que eu faço, eu procuro fazer a cada meia hora”.* Porém, a professora ressaltou que: *“Se elas estão entretidas, eu continuo, mudo quando vejo que se dispersaram muito.”.*

Acerca da restrição dos brinquedos ou brincadeiras, a professora disse: *“Não gosto que brinquem de arminha e, quando eu vou pesquisar os brinquedos que, geralmente sou eu quem compro, como a maioria das professoras, eu procuro me atentar à questão da faixa etária pra não ter esse tipo de perigo, mas os brinquedos que eu levo para a sala de aula são todos brinquedos pedagógicos mesmo, não tem brinquedo que possa colocar em risco, ou até a imaginação deles ficar em risco.”*

Ao ser questionada se realiza alguma distinção entre os momentos de brincar e momentos de fazer atividade, a professora respondeu que: *“Geralmente eu tenho a rotina visual das plaquinhas de cada momento do dia e, geralmente, eu coloco a plaquinha da atividade quando a gente vai trabalhar algo da apostila e aí, quando não é algo da apostila, eu coloco como atividade a brincadeira, mas, pra mim, no meu planejamento, aquela atividade é a brincadeira.”*

Por fim, ao ser questionada acerca da atividade do brincar sob o olhar do adulto, a professora comentou que muitas vezes as crianças não são observadas em seus momentos de brincar e que percebe que: *“O brincar é utilizado apenas para passar o tempo, sem planejamento e, por isso, não é observado.”*

Esta última fala da professora, refletindo acerca da postura de professoras da instituição, denuncia a ideia que pretendemos desmistificar no trabalho presente, de que o brincar é menos importante. Nesse sentido, ficou evidente que para ela, o brincar deve ser compreendido em suas potencialidades para o desenvolvimento das crianças, tão importante quanto as demais atividades propostas e realizadas na instituição.

Algumas Considerações

A educação infantil tem muitas especificidades que vão, desde cuidados como higiene e alimentação, até atender as demandas pedagógicas. Se antigamente acreditava-se que a educação da primeira infância deveria se ocupar apenas de assistencialismo, hoje, já é sabido da importância para o desenvolvimento infantil de atividades específicas e didáticas.

Há, portanto, que atentar-se às práticas propostas à educação das crianças pequenas, indo além de ações de cuidados. É necessário primeiramente considerá-las enquanto sujeitos, com emoções e pensamentos relevantes e, sobretudo, capazes de realizar escolhas cabíveis, compreendendo ainda as diversas e múltiplas infâncias em que foi possível observar.

Neste trabalho, pretendeu-se refletir acerca do papel do brincar presente nas instituições de educação infantil, considerando a rotina e atividades realizadas no cotidiano da pré-escola. Para tanto, buscou-se saber se, de fato, as crianças, públicos-alvos em questão, estão realmente brincando.

Como descrito anteriormente, a sociologia da infância apresenta a concepção de que existem diversas infâncias e que, enquanto tempo histórico, não são estáticas ou padronizadas e, sobretudo, enquanto idade de direitos assegurados por meio de leis, tal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente, que são fundamentais para a garantia do exercício à infância, reconhecendo a criança enquanto sujeito histórico, produtor de conhecimento e cultura.

No que se refere ao brincar, foram considerados não apenas diversos fatores positivos para o desenvolvimento das crianças, mas também a percepção do mesmo enquanto linguagem natural das mesmas, ou seja, é por meio dele que ocorrem as interações e descobertas.

O brincar livre, como vimos, não é simplesmente deixar a criança sozinha, solta por aí, mas sim, pensar e observar as brincadeiras que podem acontecer, de modo a propor brincadeiras em que as crianças possam recriar à sua própria maneira estimulando sua imaginação e sua espontaneidade. Questionar a criança acerca do que ela gosta e quer brincar também é importante no processo de construção do brincar.

Nesse sentido, compreendemos que promover o brincar livre necessita de planejamento para que se possa permitir que a criança brinque, criando condições para que tal atividade ocorra, desconsiderando a ausência de intenciona-

lidade, que pressupõe deixar a criança livre e por conta própria. Não se deve dizer como as crianças devem brincar, mas sim oferecer recursos para que elas brinquem.

Diferentes benefícios acerca da atividade do brincar foram elencados no presente trabalho, reafirmando sua importância e ressaltando sua necessidade no cotidiano dos bebês e crianças da pré-escola, com segurança pode-se afirmar: brincar é fundamental!

Desse modo, consideramos relevante problematizar os processos de escolarização da educação infantil que objetivam a realização de atividades padronizadas, por meio de rotinas normatizadoras que, supostamente, garantiriam mais aprendizado e acabam por suprimir o tempo do brincar e das atividades lúdicas presentes nas instituições pré-escolares.

Por fim, a pesquisa realizada mostrou uma prática coerente com a teoria, uma vez que verificamos que as falas da professora, na entrevista realizada, foram condizentes com sua prática, realizada durante a observação: às crianças é resguardado o direito de brincar, bem como de escolher suas próprias brincadeiras, a partir das suas capacidades de fazê-lo.

Na medida em que pode-se observar a importância do brincar e do brincar livre para a professora, refletida por meio da sua prática, que consistiu em permitir, não apenas que tais atividades aconteçam dentro da rotina diária, mas que também sejam planejadas, observadas e com mediação devida, quando necessário fazê-lo.

Ao respeitar o tempo de brincar; propor brincadeiras por meio de materiais que exploram a criatividade e imaginação; estimular a ludicidade dentro das atividades sugeridas; dentre outras ações que puderam ser observadas, bem como o fato de a professora não separar o aprendizado do brincar, compreendendo a relação intrínseca entre ambos, respondemos de maneira positiva ao problema de pesquisa do presente trabalho: as crianças estão brincando sim! Tal afirmação corrobora para o entendimento de que ambos, o brincar e o brin-

car livre são assegurados, evidenciando uma realidade em que, em suma, nos alegra, pois, às crianças, é garantido e preservado o direito de ser: ser criança e viver a infância.

Pensar no brincar como um direito é ser capaz de construir propostas e atividades para a rotina da educação infantil em que ele esteja de fato inserido, para além da conhecida hora de brincar, para que as crianças sejam os principais sujeitos em seus processos de construção de conhecimento e para que possam, desse modo, conhecer e interagir, explorando ao máximo suas capacidades, desenvolvendo-se de forma lúdica e natural.

Concluir que o brincar é coisa séria é, por fim, legitimar o papel do brincar como principal atividade, concebendo-o de maneira essencial, como centro das propostas e atividades sugeridas para a rotina cotidiana das instituições de educação infantil.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, F. A. OLIVEIRA. **Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção.** Educação (UFSM), v.35, n.1, p.39-52, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **O significado da infância.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL., 1., 1994. Anais... Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994

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

COLLA, R. A. **O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos.** Brasília, 2019.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre, 1998.

LEMONS, Flávia Cristina Silveira. **A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças.** Rio de Janeiro. 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PORTARIA Nº 826, DE 7 DE JULHO DE 2017 - PNAIC

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil.** Porto Alegre, 2002.

PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria C. G. **A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Revista HISTEDBR On-line- Artigo, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf.

PENINA, M. **O que significa proporcionar o brincar livre?** Catraca Livre, 2016. Disponível em: < <https://catracalivre.com.br/catraquinha/o-que-significa-proporcionar-o-brincar-livre-2/> > Acesso em: 13/02/2021

SANTOS, Gislaíne de Lima; PESSOA, Jéssica das Neves. **A importância do brincar no desenvolvimento da criança.** Paraíba, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança.** Braga, Portugal. 2013.

CAPÍTULO 7

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andressa Dal'Negro Ereno Belmont

Danielle Marafon

Doi: 10.48209/978-65-5417-428-7

Resumo: O presente artigo visa compreender como se dá o Ensino da Matemática na Educação Infantil. Partindo do entendimento de que a Educação Infantil não é mais de cunho assistencialista e sim pedagógico. A partir disso destaca-se a importância da matemática para as crianças pequenas e como deve ser trabalhada a partir dos documentos legais. Foi realizada uma pesquisa com sete educadoras da Educação Infantil, que atuam com crianças de um a quatro anos e foram coletadas informações de como elas abordam a matemática com as crianças pequenas.

Palavras-chave: Ensino da matemática. Educação Infantil. Base Nacional Comum Curricular.

Introdução

A educação infantil é uma fase muito importante da escolarização, hoje faz parte da educação básica, porém nem sempre foi assim, no século XII por exemplo, as crianças eram vistas como um mini adulto e foi um longo processo até chegar na valorização da criança e da infância como temos hoje.

Do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura. Na sociedade contemporânea, por sua vez, a criança tem a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização,

convivendo e aprendendo sobre sua cultura mediante diferentes interações com seus pares (PASCHOAL; MACHADO, 2009 p.78)

Assim como a criança não era valorizada, o ensino infantil também não. Somente a partir dos anos 90 que começa a ser pensar uma educação voltada para as crianças, porém ela tinha um cunho assistencialista, não se pensava no ensino aprendido e sim nos cuidados com essas crianças, para auxiliar os pais que precisavam trabalhar e não tinham onde deixar os filhos pequenos.

No Brasil somente após a promulgação de documentos importantes que a valorização Pedagógico na educação infantil começou a acontecer. Portanto a partir desses documentos a educação Infantil passou por várias reformulações a fim de garantir uma melhor educação para as crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) é o documento mais recente que representa uma dessas reformulações na Educação Infantil, pois a partir dela que todo o currículo é direcionado e o trabalho com as crianças é reorganizado por campos de experiências.

Nessa pesquisa apresentamos como funciona o ensino da matemática na educação infantil por meio dos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular. Sendo visto que os campos de experiência não são disciplinas, porém há um campo que é possível relacioná-lo com a matemática, portanto partiremos do entendimento que o campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” é o campo da BNCC que evidencia e se aproxima das questões pertinentes a matemática na Educação Infantil.

Além disso, apresentamos que os campos de experiência não foram estabelecidos para serem trabalhados de forma individual como se fossem uma disciplina da educação tradicional, mas que eles são interligados e que as atividades propostas sempre envolvem mais de um campo, portanto, o trabalho com os campos de experiência é interdisciplinar.

O objetivo desse artigo é: Compreender como se dá o Ensino da Matemática na Educação Infantil, e para isso foram realizadas entrevistas com

educadoras da educação infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em uma região periférica do município de Paranaguá.

Breve Histórico sobre a criança, infância e Educação Infantil

Para compreendermos o ensino da Matemática na Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (2017), é importante resgatar historicamente o início da Educação Infantil e como a criança era vista na sociedade desde a Idade Média, a fim de trazer uma contextualização sobre como se deu o início dessa etapa de ensino que era assistencialista, até a valorização do processo pedagógico.

A criança, a infância e a educação infantil são assuntos em evidência nos dias atuais, porém nem sempre foi assim, foi a partir dos estudos da sociologia da infância e da filosofia da infância que o lugar da criança e da infância foi questionado na sociedade. (CARVALHO, 2019).

Portanto, nessa primeira seção, será feito um resgate histórico da criança na sociedade e das políticas que envolveram a criação da Educação Infantil, do período assistencialista até ao chegar à valorização do pedagógico.

Até o século XII a criança era vista como um adulto em miniatura e o infanticídio era uma prática comum, como estratégia de controle populacional. O século XIII continuou com a mesma perspectiva, no entanto, exibia mais sentimento ao retratar a infância. Surgiram representações como o anjo, o menino Jesus, a Nossa Senhora menina, a imagem da infância sagrada e a criança da arte gótica, nas quais figuravam crianças nuas. Essa evolução deu à criança um traje especial que as distinguia dos adultos. (ALMEIDA, 2015, p.20)

No Renascimento, século XV, as crianças representavam a pureza, inocência e ingenuidade, as crianças mortas eram idolatradas, pois se acreditava que as crianças que morressem virariam anjos. As imagens das crianças vivas só apareceram a partir do século XVII, com finalidade de representar a santidade, morte, tempo e o mundo. (ALMEIDA, 2015)

Na modernidade, durante o século XVIII, quando ocorreu a primeira Revolução Industrial, as crianças eram mão de obra barata e por isso, estavam sujeitas a várias formas de exploração como, por exemplo, a limpeza das chaminés industriais. Além disso, eram submetidas a maus-tratos, como serem acorrentadas, surradas, amedrontadas, castigadas, abusadas fisicamente, dentre outros (CECCIM, 2001; POSTMAN, 1999) apud ALMEIDA, 2015, p. 20).

“Nesse último século, a criança passou a ser considerada um sujeito que está em um período especial de desenvolvimento.” (ALMEIDA, 2015, p.21). E a partir disso passou a se ter um olhar especial, porém superficial sobre as crianças.

No período Republicano, no Brasil, o cuidado com a criança apareceu, foi um momento de muitas mudanças no país, o crescimento das indústrias e da urbanização, o discurso de progresso e o uso da tecnologia com influências positivistas para resolver os problemas do país. Com isso apareceu as creches, para cuidar, alimentar e manter as crianças limpas enquanto as mães iam trabalhar a fim de melhorar as condições de higiene e de mortalidade infantil, além de divulgar campanhas relacionadas à saúde e ao serviço social, foi uma forma de disciplinar as camadas populares. (ALMEIDA, 2015)

Carvalho, menciona a construção histórica a respeito da criança a partir da sociologia e filosofia da infância:

O primeiro entende a criança como um sujeito social, que exerce influência e que é influenciado, que fala, que entende, que questiona, que reinterpreta; o segundo traz questionamentos para pensar a infância e a criança, revelando novas concepções que, longe de conceituarem a infância, reverberam no desconhecido que extrapola o que pensamos conhecer sobre a(s) infância(s), atuando como propulsora de novas possibilidades de vida, de experiências para pensar a infância (2019, p.18).

A partir da sociologia da infância que a criança foi vista como sujeito social, principalmente nos anos 90, que é valorizado a fala das crianças, o modo que elas enxergam o mundo e como se relacionam nele.

Segundo Carvalho, a sociologia da infância:

opera de forma significativa, no que diz respeito à própria condição de visibilidade das infâncias e da criança como sujeito social capaz de agir no mundo, transgredindo, ressignificando, autorizando, questionando. A infância enquanto potência que não determina e, com isso, não permite a determinação, não vive nesta, mas para além dessa história de fronteiras, de marcos, convive com as intensidades não numeráveis que habitam nos entre espaços e estas não carecem de recenseamento, apenas de evidências, para além do que está posto como regra (2019, p.19).

No campo da educação, se tinha uma ideia assistencialista, relacionada ao atendimento das crianças,

No final da década de 1980 e nos anos 1990, com a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a LDB/96, o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos foi assumido como direito da criança à educação, devendo integrar os sistemas de ensino (ALVES 2011, p.24).

Nesse sentido, destaca-se o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Todos esses documentos foram criados para valorizar as crianças e a Educação Infantil.

A Educação Infantil

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, a faixa etária atendida é de crianças de até cinco anos, em creches e em pré-escolas. A Educação Infantil não tem como o objetivo a promoção para o ensino fundamental e a avaliação se dá a partir do acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças.

O espaço da Educação Infantil deve proporcionar aprendizagens para as crianças, e tudo que acontece nesse espaço deve ser pensado para que as crianças se desenvolvam e construam a aprendizagem. Considerando que a criança pequena é detentora de conhecimentos e produtora de cultura. Prudêncio, menciona a importância do espaço e da valorização da criança da Educação Infantil:

há espaços de educação infantil que são públicos e também ambientes privados, sendo ambos amparados e normatizados por leis. Estas instituições têm, entre suas várias responsabilidades, o papel de oferecer para todas as crianças, indiscriminadamente, um espaço rico, propício para a aprendizagem e para o desenvolvimento pleno, com segurança, afeto e dignidade. Proporcionar espaços que consigam compreender as crianças como seres capazes de aprender sobre o mundo em que vivem e, a partir daí, agir. Logo, compreendê-las como sujeitos construtores de história e de saberes. O conhecimento das crianças e de suas singularidades é muito importante e o respeito a elas é fundamental (2012, p.07).

É importante ressaltar que a Educação Infantil não é uma fase de escolarização das crianças, é um momento de desenvolvimento infantil, em muitos aspectos, porém não se devem antecipar fases que serão contempladas no ensino fundamental.

Não é necessário que se antecipem ou acelerem, nas instituições de Educação Infantil, as competências ou os conteúdos do ensino fundamental, mas, sim, que se busquem alternativas e ações voltadas ao afeto, ao lúdico, ao faz-de-conta, à arte, à socialização. Que se respeite a individualidade, a idade e o ritmo de cada um. (PRUDÊNCIO 2012 p.21)

Ainda segundo Prudêncio (2012) a autora diz que a escolarização antecipada pode prejudicar o desenvolvimento infantil, deixando de lado a importância do cuidado e da educação que faz parte da Educação Infantil e conhecimentos globais importantes nessa fase do desenvolvimento.

Brincar é uma das principais atividades nessa fase é por meio desse ato que as crianças aprendem. Gusso e Schuartz, enfatizam a importância da brincadeira para as crianças:

Por meio das brincadeiras, a criança fantasia, imita os adultos e adquire experiências para a vida adulta. O crescimento infantil é acompanhado pelas brincadeiras, pelos jogos simbólicos que ela mesma inventa para construir conceitos e entender o mundo ao seu redor (S/A, p.243).

Atualmente, o documento que norteia a Educação Infantil no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ela é dividida em cinco campos de experiências que “constituem um arranjo curricular que acolhe as situa-

ções e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (Brasil, 2017).

Vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (2018) concebe o brincar como:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, p. 36).

Nesse sentido, é importante destacar a diferença que o papel do educador faz ao propor experiências a serem vivenciadas pelas crianças. O professor deve refletir sobre o que ele está fazendo e sobre o seu modo de fazer, as experiências devem ser planejadas de forma consciente. (Alves e Dense, 2019). Para que, assim, sejam experiências que façam sentido e que agreguem no desenvolvimento das crianças.

O principal objetivo na organização curricular dos campos de experiências é unir tempo, espaço, materiais e interações que permitam a criança explorar, experimentar, elaborar conhecimentos a sua maneira, com seu olhar infantil sobre o mundo e não o contrário. Os seis direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se corroboram com o compromisso sociopolítico e pedagógico na educação infantil, ressaltando assim, a ação que permeia as aprendizagens da criança e os processos de desenvolvimento que constitui a si mesma e ao mundo (PACHECO; CALCANTE; SANTIAGO 2021, p. 07).

A importância de um currículo norteador para o trabalho pedagógico na educação infantil se faz mister, quando podemos destacar os avanços que a educação das crianças já obteve no seu caminhar, precisamos avançar mais, esse é o propósito de todos aqueles que entendem a especificidade da educação infantil.

A Matemática e a Educação Infantil

A matemática faz parte da vida de todas as pessoas desde bebês, destaca-se a importância de proporcionar um ensino da matemática que faça sentido para as crianças e que elas possam realmente se apropriar de conceitos matemáticos de forma efetiva desde a educação infantil. Segundo Cusati,

A criança, desde o nascimento, está imersa em um universo no qual os conhecimentos matemáticos são parte integrante e essencial em sua vivência. Durante os primeiros anos da criança, como em toda sua vida, ela participará de inúmeras situações envolvendo números, relações de quantidade, noções temporais e espaciais. Por isso, urge refletir sobre como auxiliar e instigar a formulação do pensamento matemático dos alunos desde os primeiros passos escolares, vivenciados na Educação Infantil, por representar uma etapa importante de aprendizagem da criança (2016, p. 7)

Portanto, na Educação Infantil, a Matemática não é resumida a cálculos ou a memorização de conteúdos, “É desenvolver um raciocínio lógico, tendo a capacidade de pensar e se expressar matematicamente, interpretar dados, resolver problemas e criar estratégias.” (Cusati, 2016, p.10). Para atingir essas aprendizagens, é importante que o educador esteja preparado para criar situações em que as crianças vivenciem experiências matemáticas.

Alves e Dense, citam a importância do conhecimento construído na fase da Educação Infantil:

Essa é uma fase onde a criança deve se divertir e brincar, mas deve se levar em consideração que é na educação infantil que a criança constrói os conhecimentos que levarão para sua vida escolar ao longo do ensino fundamental e médio. As brincadeiras devem sim ocorrer, pois se adquire muito conhecimento de forma lúdica, o qual favorece muito na aprendizagem da criança, pois é através das brincadeiras que a criança desenvolve a sua socialização, memorização, noção de tempo e espaço, raciocínio lógico além dos aspectos afetivos e emocionais (2019, p.09).

É importante que o ensino da matemática esteja contextualizado para que as crianças façam conexões do mundo real com o simbólico. Bessanezi (2006) acredita que o ensino da matemática deve ser valorizado e que o

conhecimento deve ser construído de forma interessante, útil e estimulante. Portanto, o processo de ensino aprendizagem da matemática deve ser transformador, com o objetivo de resolução de problemas reais do cotidiano que podem ser esclarecidos através da matemática de uma forma que o aluno resolva e interprete através de soluções do mundo real.

A matemática tem uma importância fundamental para o desenvolvimento integral das capacidades e habilidades do ser humano, na Educação Infantil ela auxilia no desenvolvimento do raciocínio lógico e na capacidade de criação. (Alves e Dense 2019, p. 2)

O ensino da matemática deve ser ministrado a partir das interações e brincadeiras, que é como a criança aprende na Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular destaca que as interações e brincadeiras são princípios muito importantes para que as crianças da educação infantil aprendam de forma efetiva:

Interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018, p. 37)

Portanto, entende-se que é muito importante que a criança interaja com os sujeitos que se encontram a sua volta e também que ela brinque. No campo de experiências Espaço, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações, citado na Base Nacional Comum Curricular, menciona as vivências e experiências que devem ser proporcionadas para as crianças pequenas a partir de um contexto matemático:

Nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geo-

métricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. (BRASIL, 2018, p. 43).

Para atingir essas aprendizagens o educador precisa disponibilizar espaços e experiências que possibilitem a interação da criança com o universo matemático. A BNCC cita como devem ser essas experiências:

Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2018, p. 43).

Através dessas experiências as crianças terão oportunidades de vivenciar situações em que elas possam observar e resolver problemas que resultarão em aprendizagem, em várias áreas do conhecimento, principalmente na matemática.

Alguns elementos da rotina da educação infantil são destacados por Alves e Dense, eles citam que esses fazeres contribuem na construção do significado da matemática para as crianças pequenas:

Nesse sentido a matemática precisa ser cada vez mais trabalhada e explorada na educação infantil, uma vez que o contar: sejam os alunos presentes em sala de aula, a quantidade de materiais a ser distribuído, a construção da agenda ou do calendário são instrumentos presentes no dia a dia dessa etapa, o que dá significado ao conhecimento matemático nesta fase. (2019, p. 03).

Ainda de acordo com Alves e Dense (2019) ao pensar matematicamente é possível desenvolver diversas habilidades como: separar, unir, diminuir e corresponder. Ao proporcionar momentos em que as crianças possam desenvolver essas habilidades elas estão construindo seu conhecimento e pensamento matemático e isso é fundamental para o seu desenvolvimento.

Os conteúdos matemáticos devem ser apresentados de diversas formas, em contextos e situações variadas, pois a aquisição do conhecimento matemá-

tico e também de outras áreas do conhecimento não se dá de forma linear, por isso é importante que os professores utilizem várias metodologias de ensino para que as crianças realmente aprendam (Trancredi, 2012, p.295).

Segundo Azevedo (2012) o ensino da matemática na Educação Infantil é diferente do Ensino Fundamental, ele deve acontecer junto com as experiências propostas pelo educador, de forma interdisciplinar e não em um momento separado para a aula de matemática.

Tancredi, também menciona a importância de os professores respeitarem o processo da criança na aprendizagem e propor um ambiente propício para a aquisição do conhecimento:

Se o ponto de partida para a construção do conhecimento matemático for o respeito pelo estágio de desenvolvimento da criança, o estímulo de sua curiosidade, a apresentação de diversas situações sobre as quais pensar, o incentivo à criatividade no estabelecimento das relações, a aceitação das respostas dadas e das relações estabelecidas pelas crianças, um grande avanço estaria ocorrendo na aprendizagem dos conceitos matemáticos mais formais. Para isso a criança precisa, em todos os momentos, estar cercada de oportunidades para pensar, compartilhar ideias, tirar conclusões, o que pode favorecer o desenvolvimento de sua competência lógico- matemática. (2012, p.296).

Nesse viés, no próximo tópico faremos uma reflexão sobre os campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular e o Ensino da Matemática na Educação Infantil.

Os Campos de Experiência na Educação Infantil

Como já mencionado anteriormente, atualmente a Educação Infantil tem como documento norteador a Base Nacional Comum Curricular que é uma referência para a construção dos currículos existentes no território brasileiro. Ela foi homologada em 2018, e a partir daí os Sistemas de Ensino foram adequando seus currículos.

A educação no Brasil conta ainda com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN) de 1999, que foram atualizadas em 2009,

e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, que apresentam elementos curriculares para a Educação Infantil no país. A homologação da Base Nacional Comum Curricular não suprimiu esses documentos, mas dialoga com eles. (RIBEIRO, 2022, p. 33).

Na Base Nacional Comum Curricular (2018), estão dispostos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos na Educação Infantil, sendo: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

Para a garantia efetiva destes direitos, cabe ao professor, ser o mediador do processo, promovendo situações que levem a criança à construção de conhecimentos, por meio da promoção de atividades e experiências, sendo que também deve intervir nos momentos em que se faz necessária sua ação, pois somente assim, as crianças terão oportunidades de viver as suas infâncias ao mesmo tempo em que experimentam vivências significativas. (RIBEIRO, 2022, p. 38).

Na BNCC as vivências e experiências que devem ser proporcionadas para as crianças são organizados em cinco campos de experiência. “O eu, o outro e o nós; Traços, sons, cores e formas; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.” (Brasil, 2018)

De acordo com Fochi, os campos de experiência são uma forma de destacar a forma de aprendizagem das crianças pequenas, e assim inspirar e despertar nos professores de educação infantil uma organização do trabalho a partir das vivências das crianças, tendo elas como protagonistas nos Centros de Educação Infantil.

O que evidentemente avança no documento da BNCC em relação às DCNEIs é o fato de articular a esses campos de experiência direitos de aprendizagem que expressam os diferentes modos como as crianças aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se. Esses verbos, que se repetem em cada um dos campos, provocam o adulto a pensar e estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção de criança que age, cria e produz cultura, algo muito diferente da imagem de criança que é receptora passiva e expectadora do adulto, tão comum nas pedagogias tradicionais. (FOCHI, 2016, p.2)

Os Campos de Experiência são destacados na BNCC, porém esse tipo de organização não é inédito, as escolas italianas já utilizam esse modelo de ensino, que são chamados de Competências nos currículos escolares a fim de diminuir as diferenças de classes sociais e promover a igualdade.

Os Campos de Experiência representam uma nova visão de trabalho para a Educação Infantil. Por meio deles, as crianças irão experimentar diferentes situações, sempre mediadas pelo professor, conferindo às crianças pequenas autonomias e liberdades para realizarem suas escolhas e expressarem as suas opiniões. Com isso, por meio de brincadeiras e interações, as crianças deixam de ser espectadoras de um processo de ensino e aprendizagem e passam a fazer parte ativa desse processo (RIBEIRO 2022, p. 31).

Segundo Ribeiro: “Os Campos de Experiência da educação italiana, foram trazidos e adaptados ao contexto brasileiro e apresentados no documento norteador curricular mais recente da Educação Básica brasileira.” (2022, p. 32).

Um dos principais elementos do trabalho com os campos de experiências é a interação:

A pedagogia dos campos de experiência é relacional, ou seja, o conhecimento é produzido na interação entre a criança e o mundo, entre os adultos e as crianças, entre as crianças e as outras crianças. É uma pedagogia que reivindica estar aberto para a complexidade que é conhecer e conhecer-se. (FOCHI, 2016, p.2)

Os centros de educação infantil devem estar preparados para proporcionar essas interações, como também às vivências necessárias para que os campos de experiências aconteçam efetivamente.

Organizar a escola de educação infantil a partir dos campos de experiência significa reconhecer que as crianças têm em si o desejo de aprender. Por isso, o adulto deve ficar atento a fim de descobrir para onde meninos e meninas estão canalizando sua energia e, a partir dessa descoberta, criar condições externas para que eles possam colocar à prova suas “teorias provisórias”. (FOCHI 2016, p. 04)

Na tabela a seguir estarão descritas as aprendizagens que cada criança que conclui a fase da Educação Infantil deve ter atingido, de acordo com cada campo de experiência que compõe a Base Nacional Comum Curricular:

Quadro 1: Os campos de experiência e suas sínteses das aprendizagens

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS	APRENDIZAGENS
O eu, o outro e o nós.	- Respeitar e expressar sentimentos e emoções; - Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros; - Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
Corpo, gestos e movimentos.	- Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. - Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. - Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. - Coordenar suas habilidades manuais.
Traços, sons, cores e formas.	- Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. - Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. - Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
Escuta, fala, pensamento e imaginação.	- Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios; - Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. - Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas; - Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	- Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. - Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. - Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. - Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. - Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).
--	--

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 54-55)

De acordo com Ribeiro, as vivências proporcionadas às crianças não devem ficar restritas somente aos objetivos de aprendizagem de cada campo:

é importante considerar que tais objetivos de aprendizagem não podem restringir as vivências das crianças nos diferentes Campos de Experiências, uma vez que as possibilidades são mais amplas do que as neles relacionadas. Nos diferentes Campos de Experiência, a proposta envolve uma ideia de trabalho articulado, no qual um campo deve complementar o outro de modo orgânico, não fragmentado, pois isto limitaria os trabalhos realizados pelos professores, assim como as experiências que poderiam ser vivenciadas pelas crianças. (RIBEIRO, 2022, p. 41).

Portanto o trabalho com os campos de experiências é novo para o território nacional, mas é uma boa oportunidade de garantir o protagonismo infantil, pois ao fazer esse tipo de trabalho a criança é o centro do currículo, e todas as experiências a serem realizadas são com o objetivo de desenvolvê-las. (Ribeiro, 2022)

Ao olhar para os campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular, percebe-se que não há um campo de experiência específico da área

da matemática, porém o campo Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações elenca aprendizagens matemáticas que devem ser atingidas na Educação Infantil. (Ribeiro, 2022)

Quadro 2: Conhecimentos matemáticos do campo de experiência: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

Conhecimentos matemáticos do Campo de Experiência: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.	- Contagem;
	- Ordenação;
	- Relação entre quantidades;
	- Dimensões;
	- Medidas;
	- Comparação de pesos e comprimentos;
	- Avaliação de distâncias;
	- Reconhecimento de formas geométricas;
	- Reconhecimento de numerais cardinais e ordinais.

Elaborado pelas autoras (BRASIL, 2022, p. 43).

A partir dessas aprendizagens que devem ser proporcionadas para as crianças na Educação infantil Ribeiro, faz alguns apontamentos:

é possível pensar que a matemática deve ser trabalhada a partir da experimentação, no qual as crianças vivenciem os processos de construção de conhecimento. Sendo assim, os professores em sua prática pedagógica podem trabalhar a matemática em situações rotineiras da sala de aula, mobilizando, articulando e integrando conhecimentos matemáticos nos diferentes Campos de Experiência, buscando garantir às crianças da Educação Infantil, além do contato com a matemática, os direitos de aprendizagem. (RIBEIRO 2022, p. 43).

Todos os campos de experiências devem ser articulados, portanto as atividades propostas para as crianças fazem parte de vários campos de experiência ao mesmo tempo. Cabe ao professor incluir a matemática nas diversas atividades propostas na educação infantil, adaptando e inserindo a linguagem matemática nas diversas vivências, sem separar um tempo específico para essa “disciplina”,

O campo de experiências “espaços, tempos, quantidade, relações e transformações”, nos mostra que as crianças vivem diariamente experiências lógico-matemáticas fundamentais para o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos, assim como as noções de espaços e tempos do mundo físico (que vai ao encontro dos outros campos de experiência) e do mundo sociocultural. (DENSE ; ODY 2021, p. 26)

Portanto, a matemática pode ser trabalhada na Educação Infantil de várias formas, e em vários momentos. Para completar essa pesquisa, foi realizado uma pesquisa de campo com educadoras da Educação Infantil, que responderam um questionário sobre a matemática na área em que atuam.

Metodologia

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa é de caráter qualitativo, foram disponibilizados questionários para que educadoras infantis de um Centro Municipal de Educação Infantil de Paranaguá respondessem perguntas sobre o ensino da matemática em suas práticas diárias com as crianças pequenas.

O questionário será a ferramenta utilizada para coletar as informações sobre a matemática na educação infantil, Gil (2008, p,122) define o questionário como:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Segundo Chaer, Diniz e Ribeiro as perguntas do questionário possibilitam a coleta de informações. Gil (2008, p.121) menciona como o questionário pode tornar viva a realização da pesquisa:

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da po-

pulação pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa.

A partir disso, a amostra da pesquisa são sete educadoras, que atuam na Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil de Paranaguá, localizado em uma região periférica, que possui uma turma de Infantil 1, quatro turmas de Infantil 2 e três turmas de Infantil 3, portanto, as educadoras entrevistadas atendem crianças de um a quatro anos de idade. As perguntas realizadas foram:

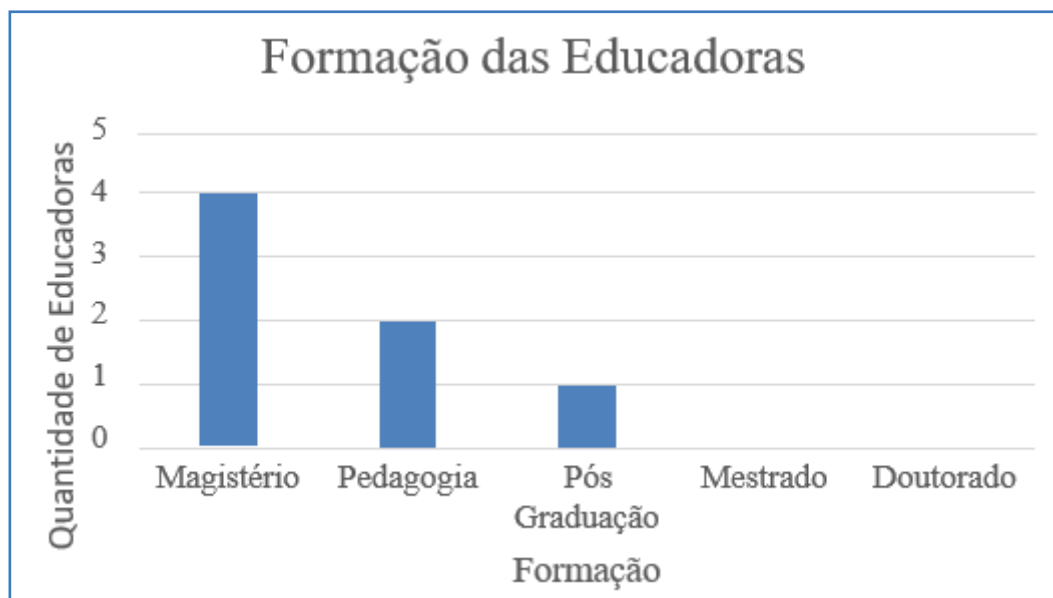
- Qual sua formação?
 - Quanto tempo atua na Educação Infantil?
 - Você costuma contemplar a área do conhecimento da matemática no seu planejamento? Cite algumas práticas pedagógicas que você realiza com os alunos que contemplam a área.
- Você segue a BNCC para contemplar a área da matemática em seu planejamento?
- Você, como professora de educação infantil, se sente apta para ensinar as noções iniciais de matemática aos seus alunos?

Resultados

Com base nas perguntas realizadas para as sete educadoras entrevistadas, será realizada uma análise das respostas para compreender como se dá o ensino da matemática na educação infantil em um Centro de Educação Infantil de Paranaguá que fica localizado em uma região periférica da cidade.

Com base na primeira pergunta que foi: Qual a sua formação? foi construído esse gráfico para representar as respostas das educadoras:

Gráfico 1: Formação das Educadoras entrevistadas.

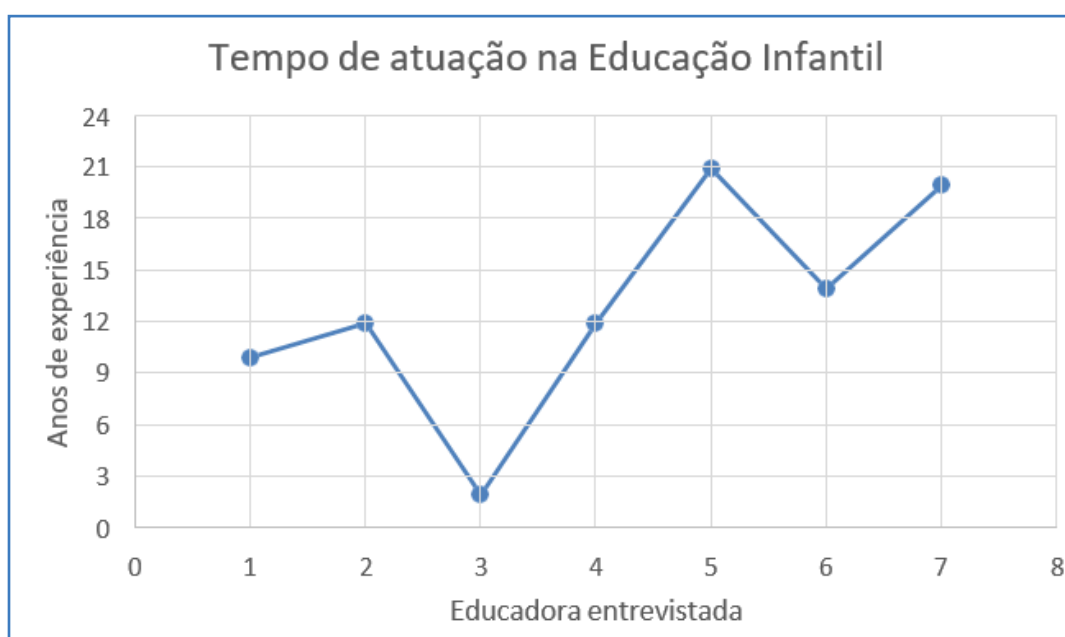


Fonte: Elaborado pelas autoras.

Assim percebe-se que a maior parte das entrevistadas possuem somente magistério, duas são formadas em curso superior Pedagogia e uma possui pós graduação em Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A segunda questão a ser respondida pelas educadoras foi: Quanto tempo atua na educação infantil? As respostas obtidas na pesquisa foram essas:

Gráfico 2: Tempo de atuação na Educação Infantil



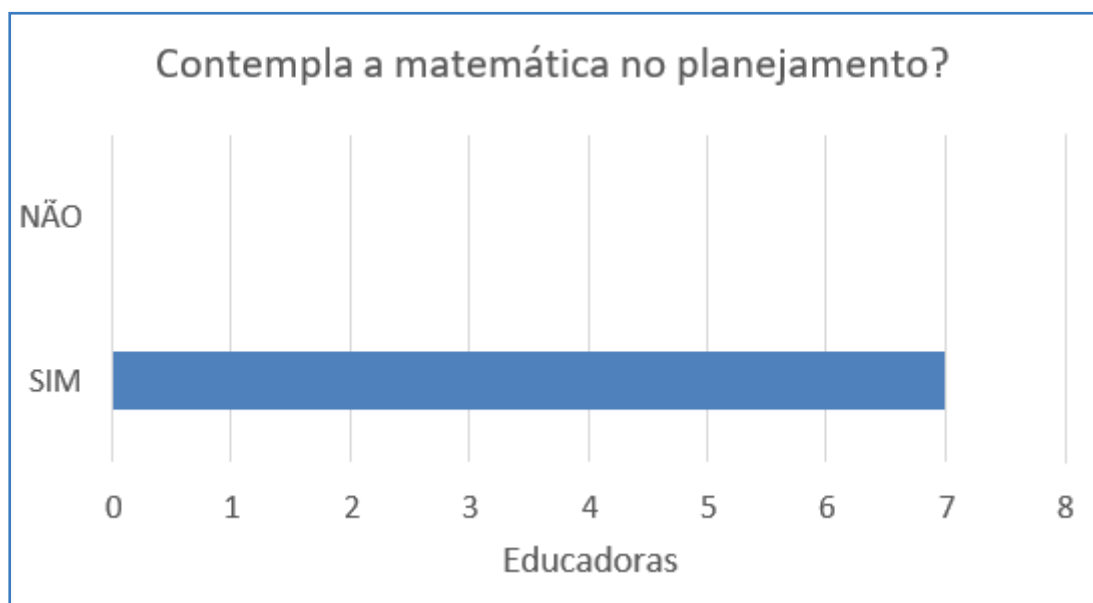
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Portanto a média de tempo de atuação na educação infantil das educadoras entrevistadas é treze anos e meio. Assim, pode-se afirmar que elas possuem uma experiência considerável na área de atuação.

A terceira pergunta a ser realizada com as educadoras foi: Você costuma contemplar a área do conhecimento da matemática no seu planejamento? Cite algumas práticas pedagógicas que você realiza com os alunos que contemplam a área.

Representamos com um gráfico de barras as respostas obtidas na primeira parte da questão:

Gráfico 3: Respostas das educadoras sobre abordar a matemática nos seus planejamentos.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com base nos dados do gráfico pode-se dizer que a matemática é uma área do conhecimento abordada por todas as turmas de Educação Infantil desse CMEI que foi realizada a pesquisa.

A partir das respostas obtidas na parte b da terceira pergunta, que é: Cite algumas práticas pedagógicas que você realiza com os alunos que contemplam a área. No quadro abaixo consta a resposta das educadoras:

Quadro 3: Atividades realizadas pelas educadoras com suas turmas:

Educadora:	Resposta:
1	Diariamente a matemática está presente nas atividades dentro e fora da sala de aula. A rotina com horários; brincadeiras com quantidades de objetos; quantidade de criança presentes no dia; atividades de dentro e fora, empilhar e separar; faz de conta.
2	Através de brincadeiras formar espaços de jogos que apresente os numerais e quantidades. Feiras e mercados onde brinquem de comprar/vender; livros; fizemos um cofrinho de moedas onde as crianças trouxeram e fomos no mercadinho onde eles escolheram e compraram.
3	Através de jogos como empilhar, encaixar, blocos de construção, vídeo, musica, fazendo com que a criança possa interagir com os números cantando, contando, realizo atividades de transferência de um recipiente para o outro, dessa forma eles vão aprendendo sobre volume e quantidade.
4	Na rotina: quantos somos, quantas meninas e meninos. Medida de volume no lanche copo cheio e vazio.
5	Espaço com loja de brinquedo e lanchonete, eles brincaram com dinheiro de mentirinha.
6	Através de brincadeiras, histórias e músicas.
7	Montar jogos, empilhar, caça ao tesouro, fazer mercadinhos, bingo, contagem dos alunos presentes e ausentes, boliche e outros.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir dessas respostas, é possível perceber que existem várias possibilidades para abordar a matemática na Educação Infantil, tudo vai depender a turma e do interesse das crianças. É possível perceber que a prática da matemática aplicada por essas educadoras é pautado nos jogos e brincadeiras, Carvalho e Nobre (2021, p. 12) comentam sobre a importância das brincadeiras e jogos no ensino da matemática na educação infantil:

os jogos e brincadeiras contribuem de forma satisfatória nos desenvolvimentos das habilidades matemáticas, [...] e, com essas ferramentas de aprendizagens os estudantes podem tornar-se pessoas mais autônomas, capazes de criar, recriar traçar metas e questionar com desenvoltura os procedimentos usados normalmente para resolver problemas. (CARVALHO; NOBRE, 2021, p.12)

Para representar as práticas da área da matemática das educadoras, foi construído uma nuvem de palavras utilizando a ferramenta online Infogram, para isso foram coletadas as palavras-chaves de cada resposta obtida no questionário com relação a essa pergunta, e a partir disso as palavras chaves foram organizadas em uma planilha do Excel e feito o upload para a ferramenta que gerou a nuvem de palavras a partir das palavras que mais se repetiram na resposta das educadoras.

Figura 1: Nuvem de palavras com as atividades realizadas pelas educadoras para contemplar a área da matemática.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na Nuvem de Palavras as palavras que aparecem com o tamanho de letra maior são as palavras mais encontradas nas respostas das entrevistas, e as menores são as palavras que apareceram em menor quantidade. Portanto, é possível perceber que as palavras mercado e dinheiro, contagem de objetos e quantidade de crianças são as maiores palavras, assim elas foram mais citadas nas práticas das educadoras em relação com a matemática.

A quarta pergunta do questionário foi: Você segue a BNCC para contemplar a área da matemática em seu planejamento?

Gráfico 4: Planejamento de acordo com a BNCC



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir desse gráfico é possível perceber que a BNCC é seguida por todas as educadoras entrevistadas nos planejamentos das aulas, isso acontece pois os profissionais da Educação do município de Paranaguá seguem o Currículo Municipal que é articulado com a Base Nacional Comum Curricular.

Seguindo o Artigo 26 da Lei 9394/96 que diz que os currículos devem seguir a Base Nacional Comum:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

A última pergunta do questionário foi: Você, como professora de educação infantil, se sente apta para ensinar as noções iniciais de matemática aos seus alunos? A partir disso foi elaborado uma tabela representando as respostas obtidas:

Quadro 4: Respostas da pergunta 5 do questionário:

Educadora:	Resposta:
1	Sim, com base nos estudos e pesquisas, é possível inserir noções de matemática através de brincadeiras de uma forma que a criança se divirta aprendendo.
2	Com certeza. Pois a matemática faz parte do dia a dia, amplia as habilidades para resolução de problemas e questionamentos. De forma lúdica, brincadeiras, jogos...
3	Sim, pois é através do conhecimento que possuo, onde irei transmitir para que as crianças consigam construir seu próprio conhecimento.
4	Em algumas situações é possível desenvolver fácil, outras sinto insegurança.
5	Sim, pois trabalhamos através de brincadeiras lúdicas.
6	Sim, sempre nos reinventando buscando novas formas e maneiras atrativas para levar o conhecimento.
7	Sim, sempre com o lúdico, motivando e estimulando as crianças.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir dessas respostas percebe-se que a maior parte das educadoras se sentem seguras para abordar a matemática com as crianças da Educação Infantil. Porém focar na formação dos professores para o ensino da matemática para essa área seja contemplada com mais segurança pelos educadores da Educação Infantil é muito importante.

Com isso chegamos ao resultado com a pequena amostra de educadoras que a matemática é sim aplicada na Educação Infantil, e que várias experiências podem ser proporcionadas para as crianças para que elas possam adquirir noções iniciais da matemática desde a Educação Infantil.

Considerações Finais

A partir desse artigo, pode-se considerar que a infância e a educação infantil nem sempre foi valorizada como é atualmente. E que só depois de um longo processo a educação infantil deixou de ser assistencialista para atender as necessidades dos pais das crianças e passou a ser um direito da criança.

O pedagógico na educação infantil também foi inserido de uma forma lenta, porém hoje com diversos documentos que regulamentam a Educação Infantil, assim como a Base Nacional Comum Curricular essa realidade se modifica, e a parte pedagógica entra em evidência.

Entretanto, a valorização do pedagógico na Educação Infantil não significa a escolarização das crianças como se dá no Ensino Fundamental. Na Educação Infantil as vivências partem dos eixos norteadores que são as interações e brincadeiras, e todo o ensino deve se pautar nesses eixos, principalmente o da matemática.

Atualmente o documento que norteia a Educação no Brasil de um modo geral é a Base Nacional Comum Curricular, e é nela que a Educação Infantil deve se pautar, nela contém cinco campos de experiência com tudo que deve ser proporcionado para as crianças na Educação Infantil de um modo geral.

Na fundamentação teórica desse artigo foi possível perceber que o ensino da matemática na Educação Infantil não se dá através de um momento separado para essa disciplina, mas ele é interdisciplinar, e está sempre interligado com os outros campos de experiência que são trabalhados em toda a educação infantil.

O campo de experiência “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” é o campo da Base Nacional Comum Curricular que mais se aproxima da matemática, porém foi visto que não é possível trabalhar somente um campo de experiência ao propor as atividades.

A partir desse campo de experiência é possível elencar quais as aprendizagens que devem ser atingidas pelas crianças da educação infantil na área

da matemática: Contagem, ordenação, relação entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, reconhecimento de numerais cardinais e ordinais. (BRASIL, 2022)

Todas essas aprendizagens devem ser atingidas pelas crianças da Educação Infantil, levando em conta que devem ser realizadas em conjunto com outras áreas de conhecimentos.

A partir da pesquisa realizada com as educadoras e de um Centro Municipal de Educação Infantil de Paranaguá, é possível afirmar que a matemática é sim aplicada com as crianças da educação infantil, e que essas educadoras dão prioridade para o ensino através do lúdico e das brincadeiras, relacionando o planejamento com a Base Nacional Comum Curricular.

Assim, a matemática tem uma importância muito grande na Educação Infantil e deve ser trabalhada de forma contínua com as crianças, não com aulas de matemática, mas sim com atividades e experiências e estimulem o raciocínio lógico e as outras aprendizagens que envolve a área.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Synara do Espírito Santo. **Participação de Crianças nas Rotinas da Educação Infantil**

ALVES, André Luciano; DENSE, Lisiane Stein. **A importância de trabalhar a matemática na educação infantil.** In: Conferência Nacional de Matemática. I Encontro Nacional do PIBID. VII Jornada Pedagógica do Vale do Paranhana. XXV Encontro Regional de Estudantes de Matemática do Sul. Taquara RS, 2019. Disponível em <https://www2.faccat.br/portal/?q=node/4486>. Acesso em: 14/07/2023.

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. **Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos.** RevistAleph, 2011.

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia.** São Paulo: Contexto, 2006. 3.ed. 389 p.

BEZERRA, Dayanna Cristine Gomes Rosa. **Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil** [manuscrito] : um olhar sobre a rotina com as crianças de zero a dois anos / Dayanna Cristine Gomes Rosa Bezerra. – 2019. 157 f.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14/07/2023.

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

CALSA, Geiva Carolina; FURTUOSO, Patrícia. **Estudo sobre a Prática de Alfabetização Matemática de Professoras da Educação Infantil** - Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/6394/4415> Acesso em: 19/07/2023.

CARVALHO, Nádia Priscila de Lima. **A rotina na educação infantil: a infância e as crianças em seus dizeres, fazeres e aprenderes**. / Nádia Priscila de Lima Carvalho. – 2019. 162 f.; il.: 30 cm.

CARVALHO Gildeane Martins; NOBRE José Filho Ferreira. **Contribuições dos jogos e brincadeiras no ensino de matemática na educação infantil 1 2 – Humanidades & Inovação**. v. 8 n. 32 (2021): Infância, Artes e Patrimônios Educativos I Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidade-seinovacao/article/view/5129>. Acesso em: 29/10/2023.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia – **A técnica do questionário na pesquisa educacional** – disponível em : http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 21/08/2022.

CUSATI, Iracema Campos. **Ensino De Matemática Na Educação Infantil: Uma Proposta De Trabalho Com A Resolução De Problemas** – Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.6, n.17 p.5-19, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5783/2946> Acesso em: 10/07/2023.

DENSE, Lisiane Stein; ODY, Magnus Cesar. **O Desenvolvimento De Crianças A Partir Dos Olhares Do Campo De Experiências: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações E Transformações**. Form@ção de Professores em Revista, Taquara, v. 2, n. 1, p. 20-40, jan./jun. 2021.

FOCHI, P. S. A didática dos Campos de Experiência. *Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre, v. 49, n. 01, p. 01-05, dez. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319653636_A_didatica_dos_campos_de_experienci a. Acesso em: 08/08/2023.

GIL, Antonio Carlos – **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** – Sexta Edição – Editora Atlas – 2008

GUSSO, Sandra de Fátima Kruger; SHUARTZ, Maria Antonia – **A Criança e o Lúdico: A importância do “brincar”**.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista Histedbr on-line*, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PRUDÊNCIO, Patrícia. **A precoce escolarização na Educação Infantil** - Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Ciências da Educação Núcleo de Desenvolvimento Infantil Curso de Especialização em Educação Infantil.

RIBERIO, Marcos Henrique. Matemática e educação infantil – percepções de professoras sobre articulações com os campos de experiência/Marcos Henrique Ribeiro. – Curitiba, 2022.

STUMPF, Ida Regina Chittó. O uso da Internet na pesquisa universitária: o caso da UFRGS. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, v. 21, n. 2, p. 189-200, jul./dez. 1997.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **Que matemática é preciso saber para ensinar na educação infantil?** *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 1, p. 284-298, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 18/07/2023.

CAPÍTULO 8

TRANSIÇÃO ENTRE ETAPAS, O PROCESSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I: REFLEXÕES E PRÁTICAS

Sthefany dos Santos Pereira

Paula da Silva Inacio Pereira

Doi: 10.48209/978-65-5417-428-8

Resumo: A transição escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental refere-se ao processo pelo qual as crianças mudam de uma etapa educacional para outra. Desse modo, a entrada da criança para o Ensino Fundamental é um período repleto de adaptações. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo compreender o desenvolvimento da criança durante esse processo de transição da educação básica. Já os objetivos específicos definiu-se como: contextualizar a Educação Infantil; apresentar aspectos sobre a transição escolar e observar, a partir de entrevistas, a importância do lúdico nesse processo da transição. Para tanto, utilizou-se da revisão bibliográfica integrativa, como metodologia, assim como um estudo de campo, o qual envolveu a coleta de dados a partir de uma entrevista semiestruturada com 4 professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I de uma escola municipal da cidade de Paranaguá-PR. Ao longo desta pesquisa foi possível ouvir as professoras e observar suas preocupações e reflexões acerca desse processo de mudança entre as etapas das crianças e evidenciar que elas prezam para que esta transição ocorra de maneira flexível e cuidadosa, utilizando práticas e metodologias que são presentes na Educação Infantil, assim como os jogos e as brincadeiras. Por fim, a partir da construção desta pesquisa foi possível compreender a importância dessa fase de adaptação e o quanto ela deve ser realizada de modo respeitoso e contínuo com relação aos conhecimentos adquiridos anteriormente, sem desprezar as metodologias da Educação Infantil. Em suma, espera-se que esta pesquisa possa trazer reflexões sobre a importância desta etapa de ensino, bem como despertar o interesse dos estudantes em buscar novos conhecimentos e a partir destes, refletir suas práticas.

Palavras-chave: Ensino. Educação Infantil. Ensino Fundamental I. Transição escolar.

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem é contínuo e permanente, no qual diversos conhecimentos são adquiridos ao longo da história. Por meio de observação, estudo, vivências e experiências, esses conhecimentos são sistematizados e adaptados, levando em consideração a singularidade de cada criança. Isso visa proporcionar uma adaptação tranquila ao ambiente escolar, sem prejudicar a aprendizagem (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011).

A intencionalidade desta pesquisa em compreender a importância do processo de transição da criança nesse processo da educação básica, de acordo com Kramer (2007, p. 20), a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental requer um diálogo institucional e pedagógico, tanto dentro da escola, entre as escolas, quanto na sala de aula. Esse diálogo deve ser estabelecido com objetivos claros, visando uma integração adequada entre os dois níveis de ensino.

Segundo Furlanetto; Medeiros e Biasoli (2020) durante a fase da Educação Infantil a criança vive uma etapa repleta de brincadeiras, em que sua imaginação e criatividade fluem livremente. Nesse período, ela aprende e se desenvolve, formulando hipóteses e organizando seus pensamentos. A interação com outras crianças e a brincadeira são elementos centrais nessa fase. No entanto, o Ensino Fundamental apresenta uma dinâmica diferente, sem a mesma ênfase nesse eixo estruturante. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode ser um desafio para a criança, pois, se não for realizada de maneira gradual, pode impactar negativamente seu desempenho escolar (PEREIRA; ORTIGARA; VIEIRA, 2022).

Segundo Mello (2022) a entrada no Ensino Fundamental é um período de adaptação, tanto para a criança, quanto para os professores e a maioria das famílias envolvidas. Por isso, é necessário um processo de ajuste e familiarização com as novas rotinas, metodologias de ensino e expectativas escolares.

Ainda conforme explicações de Mello (2022) uma transição suave e bem planejada entre essas etapas é essencial para garantir uma adaptação saudável e promover o progresso contínuo da criança em seu percurso educacional. Por isso, é fundamental que haja uma articulação entre os profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, juntamente com o apoio das famílias, a fim de criar um ambiente de transição acolhedor e propício ao sucesso da criança nessa nova fase de sua jornada educativa.

Já a justificativa para a realização desta pesquisa se deu a partir das experiências pessoais vivenciadas durante o período de estágio e docência nesses dois ensinos, pois, observou-se que há uma enorme discrepância com relação as etapas de ensino. Observou-se que, por um momento, a criança é estimulada a imaginar, brincar, divertir-se e aprender ao mesmo tempo e, em outro momento, é repentinamente barrada de suas próprias emoções, imaginação e brincadeiras. Pois, passam a exigir que a criança siga uma ordem cronológica de aprendizagem: escrita alfabética, identificação das letras, diferenciação entre vogais e consoantes, registros artísticos, identificação de numerais e assim por diante.

Diante do exposto esta pesquisa tem como questão norteadora a seguinte indagação: Qual a importância do processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I?

Para responder a esta questão problematizadora, definiu-se como objetivo geral: compreender a importância do processo de transição da criança na Educação Infantil para o Ensino Fundamental I. A fim de atingir este objetivo, definiu-se como objetivos específicos: contextualizar a Educação Infantil; apresentar aspectos sobre a transição escolar e observar, a partir de entrevistas, a importância do lúdico nesse processo da transição.

Como metodologia, optou-se por um estudo qualitativo, elaborado a partir de uma revisão bibliográfica integrativa. Conforme explica Mattos (2015), a revisão integrativa da literatura é uma abordagem que envolve uma análise

ampla das diversas fontes disponíveis, assim como artigos e outras pesquisas. Essa análise contribui para as discussões relacionadas aos métodos utilizados e aos resultados alcançados em pesquisas anteriores. Além da revisão bibliográfica, também realizou-se um estudo de campo, o qual envolveu a coleta de dados a partir de uma entrevista semiestruturada com 4 professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental I de uma escola municipal da cidade de Paranguá-PR.

Dessa forma, este trabalho organizou-se da seguinte forma: a introdução, com observações gerais sobre esta pesquisa; a fundamentação teórica com suas subdivisões, assim como: alguns apontamentos sobre a Educação Infantil no Brasil, como se dá o processo de transição, conforme documentos oficiais e os resultados e discussões, apresentando o que as professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental I apontam sobre esse processo de transição e, por fim, as considerações finais desta pesquisa.

Para tanto, também considera-se que esta temática de pesquisa traga reflexões, tanto por parte dos educadores, que se preocupam em promover uma transição bem-sucedida, quanto dos pais, que desejam garantir que seus filhos estejam preparados para enfrentar essa nova etapa na vida das crianças.

Fundamentação Teórica

A Educação Infantil no Brasil – Breve Aspecto

A Educação Infantil constitui-se da primeira etapa onde o ser humano desenvolve o seu processo educacional. No entanto, a história da Educação Infantil brasileira é ainda algo recente, “foi nas últimas décadas que o atendimento a criança menor de sete anos de idade em creches e pré-escolas nasceu mais significativa e aceleradamente” (BARRETO; SILVA; MELO, 2013, p. 04). Essa expansão e esse pensamento cresceram, significativamente, porque houve um aumento na procura por instituições de Educação Infantil, devido a figura feminina estar muito presente no mercado de trabalho.

Segundo explica Kulmann Jr. (1998) a primeira creche no Brasil surgiu ao lado de uma fábrica de tecidos, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1899. Foi a partir desse mesmo ano que “o Instituto de Proteção e Assistência à infância do Rio de Janeiro deu início a uma rede assistencial que se espalhou por muitos lugares do Brasil” (BARRETO; SILVA; MELO, 2013, p. 03), foi por esse mesmo motivo que outras instituições surgiram, tendo apenas um caráter assistencial.

Ao pesquisar sobre a construção política do direito à Educação Infantil no Brasil observa-se que existem três fases históricas que permeiam e fazem parte desse contexto histórico.

Para isso, Nunes; Corsino; Didonet (2011), apontam que os marcos cruciais no desenvolvimento dos conceitos de complementaridade entre educação e cuidado, integralidade do desenvolvimento infantil e direito à Educação Infantil podem ser agrupados em três períodos históricos distintos:

Período Inicial até a Redemocratização (1875-1985): Durante essa fase, várias iniciativas de atendimento à criança surgiram em diferentes esferas da sociedade. Surgiram tentativas de proporcionar um cuidado integral, abrangendo tanto a educação quanto o bem-estar. No entanto, essas ações eram diversificadas e, em muitos casos, careciam de uma abordagem unificada e consistente.

Assembleia Nacional Constituinte até Leis Regulamentadoras (1986-1996): Este período é marcado pelo engajamento social intenso e diversificado na construção do aparato legal que reconhece os direitos das crianças. Durante a Assembleia Nacional Constituinte, a Constituição Federal foi promulgada, estabelecendo bases para os direitos das crianças. Esse momento culminou na elaboração de leis que regulamentaram esses direitos. A criança foi reconhecida como um cidadão e sujeito de direitos, consolidando a conexão entre educação, cuidado e desenvolvimento integral.

Formulação de Diretrizes e Políticas Atuais (1996 até o Presente): A era contemporânea destaca o foco do Estado na criança como um sujeito que de-

manda políticas públicas específicas. Nesse período, houve uma retomada da mobilização da sociedade através de suas organizações representativas. O Estado passou a implementar diretrizes, políticas, planos e programas voltados para a realização dos direitos da criança, evidenciando o compromisso com a interligação entre educação, cuidado e desenvolvimento.

Por meio dessas três fases históricas distintas, observa-se a evolução contínua da concepção de Educação Infantil, que evoluiu de iniciativas fragmentadas para um reconhecimento mais amplo e articulado da importância da integração entre educação, cuidado e direitos das crianças.

Nesse aspecto, compreende-se que este período da história da educação brasileira é um processo de “importação dos modelos europeus de atenção à criança: as creches (ou com outros nomes)”, eram frequentados por filhos de mulheres trabalhadoras, ou seja, que exerciam trabalhos extradomiciliares. Além disso, essas instituições também eram destinadas para as crianças desamparadas, assim como órfãs ou abandonadas.

Para além das creches, existia também “os jardins de infância, predominantemente para crianças das classes abastadas” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 17). Havia uma distinção muito grande entre as instituições frequentadas pelas crianças, enquanto as pertencentes às classes menos favorecidas frequentavam as creches de cunho mais assistencial, as crianças pertencentes as classes mais afortunadas financeiramente, faziam parte de instituições que promoviam a educação.

Nisso, Nunes; Corsino; Didonet (2011, p. 18) explicam que:

Se as condições econômicas eram fatores que influíam fortemente no tipo de instituição em que as crianças eram atendidas, os objetivos e as atividades também eram determinantes das características desses estabelecimentos. Assim, as creches geralmente visavam o cuidado físico, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene e comportamentos sociais. Incluía, por vezes, orientações à família sobre cuidados sanitários, higiênicos pessoais e ambientais, orientações sobre amamentação e desmame, preparação de alimentos e relacionamento afetivo. O jardim de infância, de inspiração afroebeliana, tinha outro olhar para a criança: seu desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, por meio das atividades lúdicas, do movimento e da autoexpressão.

Entretanto, por volta da década de 80, iniciou-se os debates sobre as crianças pequenas, em estudos voltados aos seus direitos e melhor qualidade desde o ensino na primeira infância.

Segundo Paschoal (2009), a partir da inclusão do inciso IV, no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, determinando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade, as creches, que até então eram associadas à assistência social, passaram, na LDB/96 a compor os sistemas educacionais. A presente inclusão ocasionou mudanças nas creches e pré-escolas e deixaram de ser vistas como meras instituições assistencialistas, com o único objetivo de cuidar e começaram a ser vistas como um trabalho educacional em desenvolvimento

Nesse sentido, o atendimento às crianças em espaços coletivos como creches e pré-escola foi um direito conquistado na Constituição Federal de 1988, onde o Estado estabelece um dever com a Educação, afirmando no artigo 205, que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) também constitui um documento de fundamental importância para a área. A concepção da Educação Infantil descrita nas DCNEI é uma etapa que compreende a continuidade entre a creche, onde são atendidas crianças de zero a três anos de idade, juntamente com a pré-escola, crianças de quatro a cinco anos de idade, em contextos coletivos de educação e cuidado, em período diurno, estabelecendo as brincadeiras e as interações sociais como eixos norteadores das propostas pedagógicas.

A concepção de criança presente nas Diretrizes é de um sujeito histórico e de direitos, que brinca, imagina, fantasia, experimenta, cria e na prática co-

tidiana, constrói sua identidade nas interações que estabelece com os outros e com o ambiente. Este sujeito criança nasce imerso numa determinada cultura, mas ressignifica e também produz cultura.

O processo de educar e cuidar, na Educação Infantil, precisa ser pensado a partir das especificidades das crianças, com o objetivo de desenvolver suas capacidades juntamente nas interações com os demais envolvidos. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009) trazem essas contribuições da ludicidade na Educação Infantil, onde-se afirma que, no parágrafo 1, inciso IX, que:

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: [...] o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, a DCNEI (2009) aponta que as interações e as brincadeiras são pressupostos norteadores para o desenvolvimento integral das crianças.

Já na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018, p. 36) menciona que “a entrada na creche ou na pré-escola significa, [...], a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada”. Portanto, quando as crianças entram na escola, precisam adaptar-se a um ambiente novo, onde irão estabelecer vínculos novos com outras pessoas. Por isso, essa primeira fase, da Educação Infantil, é uma etapa “em que se destaca a fase de adaptação da criança com o espaço escolar” (AMARAL; NOBRES; SANTOS, 2017, p. 800).

Na próxima seção desta pesquisa considera-se o processo de transição escolar, observando o que dizem os documentos normativos para este percurso.

O Processo de Transição da Educação Infantil para a Educação Fundamental a partir da BNCC

Segundo Herter e Rech (2021) durante o processo de ensino-aprendizagem na educação básica existem diversos momentos em que ocorre a transição, no entanto, o primeiro, e talvez o mais importante, é aquele a mudança que ocorre entre a Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nesse contexto, quanto a este termo “transição” o que se espera é que “as experiências e as aprendizagens alcançadas na Educação Infantil tenham sua continuidade e aplicação no 1º ano do ensino fundamental” (HETER; RECH, 2021, p. 111).

De acordo com Paz e Oliveira (2017, p. 54) toda mudança atua como um marco e, no caso da transição escolar, esse processo pode influenciar diretamente no interesse ou provocar o desinteresse dos indivíduos envolvidos durante esse processo. Isso destaca a importância de como essa mudança deve ser abordada, uma vez que esta mudança é crucial, não apenas para a continuidade das aprendizagens, mas para estabelecer uma base sólida para o progresso educacional subsequente (HETER; RECH, 2021).

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, conforme delineado no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) requer que esta abordagem seja realizada de forma cuidadosa, assegurando um equilíbrio apropriado entre as mudanças.

De acordo com a BNCC (2017, p. 53) este processo deve garantir a “interação e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa”. Para tanto, é fundamental criar abordagens de acolhimento e adaptação para crianças e educadores, a fim de assegurar que a próxima fase da educação seja construída considerando o conhecimento e as habilidades já adquiridas pela criança.

Segundo explicações de Pereira, Ortigara e Vieira (2022) durante os anos iniciais do Ensino Fundamental as crianças atravessam mudanças significativas em seu processo de desenvolvimento. Essas mudanças têm reflexos nas suas relações com os colegas, com o mundo ao seu redor e até mesmo consigo mesmas. Portanto, torna-se importante que esse processo de transição seja conduzido de maneira sensível, considerando as necessidades emocionais, sociais e intelectuais das crianças. A continuidade da abordagem lúdica, assim como informa Zanatta e Marcon (2015), aliada a uma estratégia de conexão entre as experiências prévias e os novos desafios presente no Ensino Fundamental também contribuem para que essa mudança ocorra de maneira suave e eficaz.

Já com relação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), nesse processo de transição para o Ensino Fundamental, aconselha-se que durante essa mudança a abordagem educacional deve incluir estratégias que assegurem a manutenção da progressão no aprendizado e no desenvolvimento infantil. Isso deve ser feito de maneira apropriada para cada faixa etária, evitando adiantar conteúdos que serão abordados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

Com base nisso, Mello (2022) explica que até mesmo os registros com informações sobre o desenvolvimento escolar da criança, na Educação Infantil, devem ser enviados às professoras da educação fundamental, pois contém o histórico do indivíduo, bem como seu progresso durante a sua permanência na Educação Infantil. Ou seja, considera-se essencial que os professores dessas duas etapas da educação estejam sempre em constante troca de informações, a fim de que “as crianças superem com sucesso os desafios da transição” (BNCC, 2018, p. 53).

Nesse sentido, a BNCC estabelece a perspectiva de uma progressiva organização das vivências que os alunos experimentaram na Educação Infantil. Isso implica na introdução gradual de novas maneiras de se relacionar com o mundo e de formular hipóteses, à medida que avançam para o Ensino Fundamental

(BNCC, 2018, p. 56). É importante reconhecer que as crianças que estão em transição para o Ensino Fundamental passam por mudanças significativas em seu desenvolvimento. Essas transformações podem influenciar suas interações consigo mesmas, com os outros e com o ambiente, levando-as a se tornarem mais autônomas, a aprimorarem suas habilidades linguísticas e a consolidarem sua identidade (MELLO, 2022).

Nesse sentido, de acordo com Mello (2022) a BNCC também orienta a abordagem adequada para acolher os novos estudantes do Ensino Fundamental. Essa abordagem deve oferecer um aprendizado gradual, consolidando as conquistas anteriores das crianças e ampliando suas experiências nas diversas linguagens, levando em consideração seus interesses individuais (BNCC, 2018, p. 57).

Em resumo, a BNCC ressalta a importância de uma transição suave e progressiva para o Ensino Fundamental, considerando o desenvolvimento das crianças e promovendo uma continuidade que respeita suas trajetórias individuais de aprendizado.

Com isso, na próxima seção aponta-se como ocorre esse ingresso no Ensino Fundamental, observando, brevemente, o que os estudiosos dizem e também o que está regulamentado conforme a lei.

Uma Breve Visão Acerca do Ingresso no Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental é uma etapa da educação básica que compreende um período de educação formal e obrigatória destinado a crianças e adolescentes. No Brasil este ensino é composto por nove anos de duração e é destinado a crianças a partir dos 6 anos de idade. Conforme a nova legislação brasileira, lei nº 11.114/05 este ensino passou a ter duração de nove anos. Antes dessa lei, o Ensino Fundamental no Brasil era composto por oito anos, abrangendo estudantes do 1º ao 8º ano. No entanto, com a promulgação da Lei nº 11.114 em 16

de maio de 2005, ocorreu uma alteração importante no sistema educacional do país.

De acordo com a BNCC (2010, p. 53) “o Ensino Fundamental é a etapa mais longa da educação básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos” durante este período, crianças e adolescentes experimentam uma série de transformações que abrangem aspectos físicos, cognitivos, emocionais, afetivos e sociais, entre outros (conforme a BNCC, 2018). Essas mudanças apresentam desafios significativos, incluindo a necessidade de adaptar os currículos escolares para atender às demandas dessa fase de educação. Isso é essencial para superar as discontinuidades que podem ocorrer durante as transições entre as diferentes etapas da Educação Básica, inclusive entre os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental (PEREIRA; ORTIGARA; VIEIRA, 2022). Em relação a essa perspectiva, Facci (2004, p. 64) destaca que “cada estágio do desenvolvimento humano é caracterizado por uma atividade central ou dominante, que serve como base para as interações do indivíduo com a realidade social”.

No ano de 2008 o Parecer CNE/CEB nº 4 de 20 de fevereiro (BRASIL, 2008) trouxe orientações relevantes sobre o atendimento nas etapas iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração as necessidades específicas das crianças nessa faixa etária.

A preocupação com a transição das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental foi endereçada mais especificamente com a Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), que adicionou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Essas diretrizes visam a valorização dos conhecimentos prévios adquiridos pelos estudantes na Educação Infantil e resgatam o caráter lúdico da aprendizagem no Ensino Fundamental.

A decisão de considerar os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um bloco ou ciclo sequencial, sem interrupções, foi uma estratégia para garantir uma continuidade efetiva na aprendizagem das crianças, assegurando a

alfabetização e letramento, bem como o desenvolvimento de habilidades essenciais. Isso se alinha com a compreensão de que a transição suave e a integração das experiências prévias das crianças são vitais para seu sucesso educacional.

A evolução das diretrizes e regulamentos reflete a importância crescente dada às transições educacionais e à consideração das necessidades e características específicas das crianças em diferentes etapas do ensino. Isso ressalta o compromisso com uma educação mais alinhada com o desenvolvimento integral de cada estudante.

Delineamento da Pesquisa

Com a intenção em responder o objetivo proposto durante a construção desta pesquisa, bem como a questão problematizadora que a norteia – a importância do processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I – optou-se por realizar uma entrevista semiestruturada, que segundo Gil (2008) é um método utilizado por meio de roteiro de perguntas que são, previamente, elaboradas, mas que fornecem um guia para que o entrevistador possa responder a outras abordagens, dentro daquela temática. É uma abordagem flexível e que permite aprofundar questões específicas.

Com relação ao questionário, Gerhardt e Silveira (2009, p. 69) aponta que “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador”. Para tanto, essa entrevista foi realizada com quatro professoras que lecionam na pré-escola, dentro da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para a realização desta entrevista, as professoras assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido e que ocorreu entre o mês de julho e agosto de 2023. Por questões éticas de privacidade não serão divulgados os nomes das professoras, nem tampouco a escola que lecionam, mas, esclarece-se que é uma escola municipal da cidade de Paranaguá-PR. Dessa forma, identificou-se as professoras como: professora 1; professora 2; professora 3 e professora 4.

Foram elaboradas cinco (5) questões e entregues às professoras durante o período de hora atividade, nesse sentido, as docentes ficaram livres para discutir e apontar alguns outros questionamentos dentro das questões levantadas e apresentadas.

As perguntas que nortearam a entrevista foram as seguintes: *Em sua opinião como pode-se definir a educação infantil e o ensino fundamental?; Na sua concepção como essa etapa da transição da EI para a EF podem ser evidenciadas?; Você acredita que a BNCC orienta os professores nesse processo de transição da EI para a EF? Como isso ocorre?; Quais são as principais metodologias/práticas que utiliza em sala de aula?*

A partir destas perguntas, na próxima seção se estabelece os resultados e as discussões levantadas durante a construção desta pesquisa.

Resultados e Discussões

O primeiro questionamento foi caracterizado por dados de identificação, que consistem em saber a idade das professoras, a formação profissional e a experiência profissional, tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental. Para isso, optou-se por elaborar uma tabela com as informações de cada profissional para que haja uma melhor compreensão na leitura.

Tabela 1 - Dados de Identificação

Identificação	Idade	Formação Profissional	Experiência Profissional
Professora 1	63	Pedagogia	15 anos (aproximadamente) na Educação Infantil
Professora 2	45	Licenciatura em Matemática	21 anos (mesclados em Educação Infantil e Ensino Fundamental)
Professora 3	44	Pedagogia e especialização em Educação Infantil e anos iniciais	5 anos na Educação Infantil e 5 anos na alfabetização – anos iniciais do EF
Professora 4	43	Normal Superior	Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A partir dessas perguntas iniciais, que indicam o tempo que as professoras possuem de atuação dentro da EI e/ou EF, assim como suas formações, idades e nomes, que foram preservados, auxilia na compreensão dos demais questionamentos.

Para tanto, perguntou-se sobre a opinião das docentes quanto a conceitualização da Educação Infantil e Educação Fundamental. Para tanto, elas apresentaram as seguintes respostas:

Professora 1: A Educação Infantil é a primeira experiência da criança na vida escolar na faixa etária entre 2 e 5 anos de idade e propicia o desenvolvimento integral em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Não podemos separar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental pois ambos lidam com conhecimentos e afetividade; saberes e valores; cuidados e atenção e também a brincadeira. Com essas práticas realizadas as crianças aprenderão de maneira satisfatória.

Professora 2: Uma transição fundamental ao aluno na idade escolar, deve-se ter toda a importância.

Professora 3: A base da Educação Infantil para as crianças, é algo novo, é o primeiro contato delas com a escola, extremamente importante para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, mental, social e intelectual. Já o Ensino Fundamental, principalmente o primeiro ano é o 1º ciclo da alfabetização, tende a ser um processo mais extenso e desafiador para as crianças, com mudanças que irão se estender aos anos seguintes.

Professora 4: Pode ser definida como: momento de transição, acarreta várias mudanças na vida escolar das crianças, as quais se deparam com novos professores, rotina e ambientes diferentes, bem como atividades mais exaustivas. (Entrevista realizada pela pesquisadora, 2023).

Nas palavras de Paz e Oliveira (2017, p. 22), pode-se associar a opinião das professoras. Eles afirmam que:

A transferência de prédio, que ocorre especialmente nas escolas públicas, já anuncia mudanças significativas. O aspecto físico das escolas de Ensino Fundamental tende a mostrar que tudo por lá é pensado para crianças maiores. Todo o colorido da etapa anterior é resumido em alguns enfeites com letras e números colados nas paredes. A “tia” imediatamente dá lugar à “professora”. Os brinquedos e brincadeiras são substituídos por cadernos e lápis de escrever. As tão acolhedoras rodas de conversa são trocadas por fileiras de carteiras e o lúdico se fará cada vez menos presente.

Nesse sentido, entende-se a complexidade e a diferença entre os ensinos, pois, durante a Educação Infantil a criança ainda está em processo de amadurecimento, em que são apresentadas novas concepções de ensino, são novas descobertas e vivenciadas, muitas vezes, a partir do lúdico (PEREIRA; ORTIGARA; VIEIRA, 2022). Conforme Facci (2004) essa troca da metodologia utilizada na Educação Infantil para as tarefas e compromissos “mais exaustivos e desafiador”, conforme apontou a professora 3.

Na próxima pergunta, questionou-se sobre como pode se evidenciar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir de suas próprias concepções. Com isso, as professoras declararam que:

Professora 1: De forma gradativa dando continuidade nesse percurso com o ensino lúdico e conteudista incluindo os aspectos sociais da escrita e da matemática, permitindo novas aprendizagens, respeitando o tempo da criança.

Professora 2: Devem ser trabalhadas em conformidades de maneira natural.

Professora 3: A primeira evidência será a mudança na rotina da sala de aula, com atividades mais elaboradas de acordo com essa nova fase escolar. Não excluindo as atividades de brincadeiras que tinham na EI, mesmo assim, serão desafiadas e estimuladas a se apropriar da leitura e da escrita. A criança começa despertar novos interesses como aprender a ler.

Professora 4: Como desafiadora, porém necessária para dar continuidade ao processo educativo. Para tornar esses processos menos dolorosos, acredito que as práticas das brincadeiras, deixará mais prazerosa essa transição (Entrevista realizada pela pesquisadora, 2023).

Sobre essa transição, nota-se que quase todas as professoras enfatizaram a importância de permanecerem com as brincadeiras e o lúdico que era proposta na Educação Infantil, mas, sob uma nova perspectiva, auxiliando no processo de construção de novos saberes e, dessa forma, tornando-o mais prazeroso e, talvez, menos árduo para a compreensão das crianças.

Nesse sentido Nascimento, Araujo e Migueis (2016, p. 143) apontam a importância do lúdico como elemento indispensável para o ensino, destacam que:

Defender o jogo como elemento essencial no processo de formação e de educação da criança, e assim, nos processos de ensino e de aprendizagem que se dão na escola, permite a realização de uma aproximação às teorias pedagógicas que veem no lúdico o elemento central da educação, especialmente na educação infantil.

Assim como afirma Kishimoto (2010, p. 17)

As crianças de 6 anos foram transferidas para o Ensino Fundamental, mas continuam sendo crianças. A melhor forma de garantir a continuidade de seu processo de aprendizagem é desenvolvimento é incluir, no projeto pedagógico do Ensino Fundamental, brincadeiras que ampliem os interesses das crianças pelas diferentes modalidades de letramento e estender cada vez mais a ação orientada da professora.

Nesse sentido, observa-se que a criança não sai da Educação Infantil e amadurece repentinamente, este processo precisa de atenção e cuidado, é um corte que precisa ser aos poucos, a fim de que estes indivíduos possam perceber a responsabilidade de estarem no 1º, por exemplo, mas que não se sintam sobrecarregados ou cobrados pela escola e pelos familiares (PEREIRA; ORTIGARA; VIEIRA, 2022).

Sobre o brincar, entende-se que esta ação faz parte da vivência das crianças, pois desde muito pequena ela já brinca em diversas situações e é através disso conseguem se expressar, aflorar sua imaginação, compreender seus sentimentos. Ou seja, a educação deveria, em todas as etapas da educação básica, caminhar ao lado do lúdico, pois faz-se necessário para o desenvolvimento da aprendizagem e tornar o aluno mais perto dos saberes.

Na próxima questão, indagou-se sobre a BNCC, explicando se este documento orienta os professores durante este processo de transição da EI para a EF. Com isso, as professoras afirmaram que:

Professora 1: Acredito que sim. Quando é proposto um currículo que contempla as interações e as brincadeiras como eixos norteadores para a aprendizagem da criança pequena assegurando a elas os direitos de aprendizagem.

Professora 2: Acredito, porém também acredito no bom senso do professor, entendendo que o aluno vai passar por uma mudança em sua vida.

Professora 3: A BNCC serve de apoio para que o professor estabeleça alguns critérios sobre essa transição, para que cada educando seja respeitado em toda sua trajetória de conhecimento.

Professora 4: A BNCC é um documento de caráter normativo apenas dispõe sobre os direitos de aprendizagem, porém não orienta em relação a transição de EI para o EF (Entrevista realizada pela pesquisadora, 2023).

Com relação às respostas oferecidas pelas professoras, entende-se que elas compreendem sobre o documento da BNCC e apontam algumas definições propostas neste mesmo escrito “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidade da Educação Básica” (BNCC, 2018, p. 07).

No entanto, é como a professora 4 afirmou, “porém não orienta em relação a transição de EI para o EF”. Sabe-se que dentro das explicações evidenciadas na aba Educação Infantil, neste documento, apresenta-se uma pequena seção que trata-se do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no entanto, este documento não apresenta passos de como os educadores podem tornar este processo menos difícil para as crianças, apenas esclarece que este momento de mudança deve requerer, do professor, muita atenção e garantir que haja continuidade no processo de aprendizagem dos alunos, de forma que respeito suas diferentes formas de aprendizagem, assim como seus conhecimentos prévios, sem que force novas aprendizagens.

É importante destacar que, dentro deste documento, são previstas que «as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental» (BNCC, 2018, p. 53). Sobre isso, é importante destacar que uma das professoras, mencionou sobre essa

importância em um dos áudios encaminhando posteriormente, da entrevista, e esse contato das professoras do EI para o EF é fundamental neste primeiro ano de adaptação das crianças, facilitando assim as novas abordagens do novo professor, do Ensino Fundamental.

Na última questão destinada as professoras, teve como intuito compreender quais eram as metodologias e /ou práticas utilizadas pelas professoras em sala de aula, a intenção desta última pergunta era compreender como elas lidavam com esse processo da transição de etapas do ensino e se as metodologias acompanhavam, um pouco, a continuidade da Educação Infantil.

Para tanto, as professoras responderam que:

Professora 1: Metodologia lúdica a partir de jogos e brincadeira, pois promove maior desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo possibilitando as crianças aprendizagem significativa.

Professora 2: Gosto de trabalhar a afetividade, pois acredito que se o aluno se sente bem com o professor ele aprende melhor, trabalho com jogos para estimular o raciocínio e a criatividade, sem contar com a interação. Trabalho também com a repetição para apreensão de conteúdo. Enfim trabalho emocional em consonância com a prática.

Professora 3: As principais metodologias/práticas, que devem ser utilizadas em sala de aula, são aquelas que estimulam os alunos a criar, construir, imaginar e cooperar, interagir. Utilizando bastante metodologias construtivistas e interacionistas, onde as crianças aprendem quando estão em contato com os objetos e podem explorar, também na interação, trocam experiências e informação, que levam a aprendizagem mais significativa. Principalmente nas fases iniciais da alfabetização, eles precisam desse contato para fazer sentido aquilo que é abstrato.

Professora 4: Roda de conversa, contação de histórias, músicas, brincadeiras, jogos e leitura (Entrevista realizada pela pesquisadora, 2023).

Assim como a professora 2 menciona, sobre a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, deve-se considerar que as relações interpessoais são fatores contribuintes para o desenvolvimento do indivíduo, principalmente com relação à aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisadora Pinto (2014) afirma que essa interação representa aspecto importante no combate, principal-

mente, às dificuldades de aprendizagem que podem ser desenvolvidas nesse processo de transição da criança da EI para o EF. Com isso, Pinto (2014, p. 13) explica que:

A capacidade de nos relacionarmos de forma consciente e voluntariamente uns com os outros. As relações humanas são estruturas através das interações entre as pessoas no seu cotidiano. Desde a infância aprendemos a nos relacionar, inicialmente com nossos familiares. Este processo prolonga-se através dos tempos, acompanhando o indivíduo em todos os estágios da sua vida: escola, grupo de amigos e trabalho. [...] Muitos acreditam que o processo de ensino-aprendizagem acontece de forma estática, onde de um lado está o mestre que ensina e do outro se encontra o aluno passivo e atento para aprender. Porém o processo de ensino-aprendizagem acontece de forma dinâmica. As relações que acontecem diariamente em sala de aula entre professor e alunos são ricas de informações e conhecimentos, onde todos aprendem através de seus atos, suas ideias.

Com isso, o professor também precisa estar atento a sua prática e ações com relação à afetividade, ao escutar o aluno, ao conseguir ser sensível quanto às demonstrações que as crianças apresentam durante este processo de transição.

Já nas respostas das demais professoras, foi possível evidenciar que todas apresentam o lúdico como instrumento, por isso é indispensável garantir que as crianças sejam respeitadas em seus processos de ensino, assim como afirmam Dallabona e Mendes (2004, p. 109):

É preciso respeitar o tempo de a criança ser criança, sua maneira absolutamente original de ser e estar no mundo, de vivê-lo, de descobri-lo, de conhecê-lo, tudo simultaneamente. É preciso quebrar alguns paradigmas que foram sendo criados. Brinquedo não é só um presente, um agrado que se faz a criança: é investimento em crianças sadias do ponto de vista psicossocial. Ele é a estrada que a criança percorre para chegar ao coração das coisas, para desvelar os segredos que lhe esconde um olhar surpreso ou acolhedor, para desfazer temores, explorando o desconhecido.

Por isso, o professor precisa estar sempre atento e promovendo diversos modos de interação entre eles e ofertando aprendizagens únicas. Por isso, o uso de atividades lúdicas pode contribuir para a inclusão e a socialização dos estudantes com necessidades especiais, pois permite que eles desenvolvam habili-

dades e competências de forma divertida e interativa, sem sentir-se discriminados ou marginalizados. Além disso, o lúdico ajuda a melhorar a autoestima, a autoconfiança e a motivação dos estudantes, fatores importantes para o sucesso escolar.

De acordo com Kishimoto (1994, p. 19)

A brincadeira possui grande relevância na aprendizagem, por conta disso, deve ser valorizada e incentivada, com a brincadeira as crianças podem conferir novos significados aos elementos da realidade vivenciados em seu cotidiano, podendo expor o seu modo compreendê-lo. Sendo assim, a escola deveria procurar explorar ainda mais o contexto do brincar, buscando formas de fazer com que esse seja traduzido em conhecimento, ofertando materiais, espaços e recursos que façam com que a brincadeira seja ainda mais enriquecedora, servindo como um elemento da atividade lúdica onde o aluno cria e recria suas emoções, sentimento e conhecimentos, gerando um ambiente compatível com os anseios e necessidades de cada criança.

Ou seja, o brincar consiste em uma atividade de alto potencial para promover o desenvolvimento físico, cognitivo e psicológico, “além de estimular o desenvolvimento intelectual, influencia positivamente a busca pelo conhecimento, possibilitando e facilitando a aprendizagem” (LOUREIRO, 2021, p. 188).

Por fim, é importante ressaltar que o lúdico não deve ser visto apenas como uma prática de entretenimento, mas sim como uma abordagem pedagógica que oferece um ambiente acolhedor e que propicia o desenvolvimento cognitivo das crianças, além de auxiliar no processo de transição escolar, pois são práticas e metodologias que elas já conhecem desde a Educação Infantil.

Considerações Finais

Ao longo desta pesquisa, a partir, principalmente, de leituras em artigos relacionados esta temática, conseguiu-se compreender que a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental I é um momento crucial no desenvolvimento educacional das crianças. Esta etapa envolve diversos aspectos que

vão desde a preparação das instituições de ensino até o suporte emocional e pedagógico oferecido às crianças durante essa transição.

Nesse sentido, nota-se que para haver uma transição bem-sucedida requer uma abordagem cuidadosa, levando em consideração o bem-estar emocional e social das crianças. É fundamental que as instituições de ensino, os educadores e os pais trabalhem em conjunto para criar um ambiente de transição suave e acolhedor. Além disso, é importante reconhecer que as crianças têm necessidades diferentes e que a transição entre essas etapas pode afetá-las de maneiras diversas. Por isso, é importante que os educadores estejam preparados para identificar e abordar possíveis desafios ou dificuldades que as crianças possam enfrentar durante essa transição e observando isso, podem oferecer suporte necessário para que elas se adaptem de forma saudável e bem-sucedida ao novo ambiente e às novas exigências escolares.

As estratégias pedagógicas também devem ser levadas em consideração, pois, conforme mencionado anteriormente, as crianças possuem habilidades e ritmos de aprendizagem diferentes e a fim de haver um desenvolvimento adequado as estratégias metodológicas, por exemplo, devem ser pensadas e planejadas com muita atenção.

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa considerou, principalmente, as leituras de artigos, teses e documentos que já evidenciavam essa temática, observando como ocorre esse momento de transição e por isso, considerou-se investigar esta proposta a partir da fala de algumas professoras, para conhecer melhor o processo e como ocorria. Por isso, a partir desta pesquisa, pensou-se sobre novas propostas, podendo ser expandida, quem sabe, no mestrado em educação ou algo semelhante. Dessa forma, uma proposta para novas investigações seria estudar acerca das normativas municipais da cidade, assim como o Plano Político Pedagógico (PPP) de cada ambiente a ser investigado. Outro ponto de partida, para novas propostas de pesquisas, seria um ouvir mais atento a partir das percepções das próprias crianças, isto é, parar para ouvi-las, a fim de compreender o que essas crianças podem e consideram sobre esse

momento de transformação da vida delas, onde elas ultrapassam as barreiras da infantilidade para adentrar num universo cheio de novas aprendizagens. Além de ouvir as impressões e investigar acerca das metodologias que as professoras utilizam para esse momento da transição.

Por fim, ao longo da execução desta pesquisa, ficou claro que nenhuma mudança é tranquila, surgem muitas inquietações e desafios que devem ser superados, no entanto, quando esse processo de transição ocorre de maneira respeitosa e garantindo que a criança sinta-se confortável com o novo ambiente e aprendizagem que são oferecidas a ela, esse percurso acaba sendo mais fácil de lidar. Entretanto, sabe-se também que existem profissionais e profissionais, assim como inúmeras metodologias a serem ofertadas as crianças e que durante essa mudança, da EI para o EF, é preciso tomar muito cuidado para que esses alunos não sejam marcados ou até mesmo traumatizados com situações de adversidade, em que seus direitos e garantias não sejam respeitados.

Concluindo, espera-se que este trabalho possa trazer reflexões e um olhar mais atento durante essa fase de mudança da educação básica, com o intuito de observa-se a si mesmo e as práticas e/ou metodologias que são utilizadas para garantir a aprendizagem dessas crianças, pois, ao longo de todas as leituras realizadas durante este trabalho, evidenciou-se que essa mudança de ensino pode influenciar todo o desenvolvimento da criança.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Natália Gabriela Soares; NOBRES, Rosilda Maria da Silveira; SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos. O desenvolvimento psicomotor na educação infantil por meio da ludicidade. **Conjecturas**. vol. 22, n. 6, 2017. Disponível em: <http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1101>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BARRETO, Luciani Gallo Machado; SILVA, da Neide; MELO, Solange dos Santos. **A história da educação infantil**: Centro de Educação Infantil Eusébio Justino de Camargo Nova Olímpia - MT. Universidade do Estado de Mato Grosso, 2013. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/luciani.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL, **Parecer CNE/CBE nº 4/2008**. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL, **Resolução nº 7, de dezembro de 2010**. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimitt. O lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educador. **Revista de divulgação técnico – científica**. Vol. 1 n.4. 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, pp. 64-81, abr. 2004

FURLANETTO, Ecleide Cunico; MEDEIROS, Aline de Souza; BIASOLI, Karina Alves. A transição da educação infantil para o Ensino Fundamental narrada pelas crianças. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20m n. 66, p. 1230-1254, jul./set. 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos da pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HERTER, Cátia da Silva; RECH, Rose Aparecida Colognese. A transição entre a educação infantil e o Ensino Fundamental: uma perspectiva analítica da base nacional comum curricular. **Revista interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão**, v. 9, n. 1, p. 107-116, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo, a Criança e a Educação**. São Paulo: Editora Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KUHMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. In: **Educação e Sociedade**, n. 96, p. 797-818. Campinas: CEDES, 2007.

LOUREIRO, Luciene Lopes de Freitas. Et al. A importância da ludicidade na educação especial inclusiva. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 06, Vol. 11, pp. 176-192. Junho de 2021.

MELLO, Bianca Atanes da Silva de. **A criança e o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I**. Trabalho de Conclusão, Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2022.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAUJO, Elaine Sampaio; MIGUEIS, Marlene da Rocha. O Conteúdo e a Estrutura da Atividade de Ensino na Educação Infantil: o papel do jogo. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2016. pp. 127-153.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 01, p. 121-140, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil:** primeira etapa da educação básica. Brasília: Unesco, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/54525/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

PASCHOAL, Jaqueline. **A história da Educação Infantil no Brasil:** avanços, Retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Campinas, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br> > Acesso em: 12 ago. 2023.

PAZ, Anne Carolline dos Santos; OLIVEIRA, Renata Fernanda Nabas. **A importância do olhar pedagógico na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** 2017. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, UniSALESIANO, Lins, SP, 2017.

PEREIRA, Viviane Ribeiro; ORTIGARA, Vidalcir; VIEIRA, Liliane De Bem. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na base nacional comum curricular: a compreensão de professoras da rede municipal de ensino de Criciúma -SC. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 16, n. 30, p. 464-482, 2022.

PINTO, Maria de Fátima Roque. **As relações interpessoais e a aprendizagem.** Universidade Estadual da Paraíba, Itaporanga - PB, 2014.

ZANATTA, Joana; MARCON, Vera Inês. **O processo de transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental:** desafios e possibilidades. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó – SC, 2015.

CAPÍTULO 9

O PROTAGONISMO INFANTIL COMO PROPOSTA DE ENSINO: UMA REFLEXÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jéssica Maciel Fontana

Iaré Sandra Cooper

Doi: 10.48209/978-65-5417-428-9

Resumo: A presente pesquisa tem, como temática principal, o protagonismo da criança na educação infantil. O interesse pelo tema se deu a partir de estudos realizados durante o processo de ensino no programa de pós-graduação, juntamente com as reflexões observadas enquanto professora da educação infantil. Com isso, a questão norteadora desta pesquisa corresponde à seguinte indagação: O protagonismo infantil vem, realmente, sendo colocado em prática no cotidiano das instituições de educação infantil? Para tanto esta pesquisa tem, como objetivo geral: investigar como o protagonismo infantil vem sendo colocado em prática no cotidiano da instituição de educação infantil do SESC Paranaguá-PR. Os objetivos específicos consistem em refletir sobre a importância do protagonismo infantil; observar a atuação docente na educação infantil da referida instituição, que segue a abordagem Reggio Emilia, e; avaliar se, na rotina e a organização dos espaços, é oportunizado o desenvolvimento do protagonismo infantil. Os dados obtidos a partir de revisão bibliográfica integrativa e de estudo de campo, permitiram concluir que a instituição acompanhada busca promover, a todo o momento, a autonomia e a criatividade das crianças. Por fim, espera-se que esta pesquisa possibilite a ampliação da visão sobre protagonismo infantil, possibilitando o entendimento de que as crianças são participantes ativas de sua própria aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino. Protagonismo infantil. Reggio Emilia.

Introdução

Este estudo tem como tema, o protagonismo da criança no cotidiano das instituições de educação infantil. O interesse acerca desse assunto surge a partir de estudos realizados no programa de pós-graduação em Educação Infantil, da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, atrelados à reflexão de uma das autoras sobre a própria prática pedagógica, enquanto professora há dois anos de educação infantil na unidade do Serviço Social do Comércio – SESC, na cidade de Paranaguá.

Destaca-se que a referida instituição tem o protagonismo infantil como base de toda sua proposta de ensino. Sendo assim, a partir das reflexões teóricas e práticas, tem-se a seguinte questão investigativa: o protagonismo infantil vem, realmente, sendo colocado em prática no cotidiano das instituições de educação infantil?

A fim de responder a esta questão investigativa, tem-se como objetivo geral: investigar como o protagonismo infantil vem sendo colocado em prática no cotidiano da instituição de educação infantil do SESC Paranaguá-PR. Os objetivos específicos consistem em refletir sobre a importância do protagonismo infantil; observar a atuação docente na educação infantil da referida instituição, e, avaliar se, na rotina e a organização dos espaços, é oportunizado o desenvolvimento do protagonismo infantil.

Trata-se de um estudo qualitativo, elaborado a partir da revisão bibliográfica integrativa. Com isso, considera-se que a revisão integrativa da literatura consiste na elaboração de uma análise abrangente das fontes disponíveis, em que, a partir disso, contribui-se para as discussões sobre os métodos empregados e os resultados obtidos em pesquisas, bem como reflexões acerca das oportunidades para estudos posteriores (BIBLIOTECA ONLINE, 2015).

A metodologia também contou com um estudo de campo com base em observação participativa e entrevistas com roteiro semiestruturado, realizadas

com as professoras que atuam com crianças pequenas na unidade de educação infantil do SESC, na cidade de Paranaguá-PR, buscando compreender se, e como, se dá o protagonismo infantil no cotidiano da instituição.

Segundo Pires e Branco (2007); Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019), desde a publicação da Constituição Federal Brasileira, em 1988, que legitimou a Educação Infantil como dever do Estado e direito de todas as crianças de 0 a 6 anos, a Educação Infantil e a forma como ocorre vêm ganhando espaço nas pesquisas acadêmicas e políticas públicas educacionais no Brasil.

Com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, esse direito foi regulamentado e a Educação Infantil passou a ser oficialmente considerada a primeira etapa da Educação Básica.

No que se refere à compreensão da criança, enquanto sujeito ativo e protagonista do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, vale destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicada em 2009, que, em seu Artigo 4º, definem criança como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Sendo assim, conforme assegurado por lei, as crianças são cidadãs históricas e de direitos e, sendo o Brasil uma república democrática, deve-se garantir a sua participação e assegurar seus direitos civis e políticos. Conforme Oliveira (2017), as crianças fazem parte da sociedade, mas nunca tiveram efetivamente direito de deliberar, questionar e opinar como protagonistas sobre assuntos que lhes afetam diariamente. De acordo com Tomás (2007), considerar a criança como cidadã e sujeito de direito só se torna válido quando sua participação e suas manifestações são consideradas e concretizadas na sociedade em que estão inseridas.

Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019), afirmam que a atuação docente, vinculada a uma prática pedagógica que conceba a criança como sujeito ativo, potencializa sua participação na sociedade e incentiva o protagonismo em seu próprio desenvolvimento. Desse modo, as discussões sobre o protagonismo infantil e quais ações oportunizam a participação efetiva das crianças na construção de sua autonomia e criticidade, se tornam relevantes e imprescindíveis para todos aqueles que atuam ou desejam atuar na educação infantil.

Alguns Aspectos sobre Protagonismo Infantil

A ideia de protagonismo e de participação infantil são conceitos cada vez mais presentes nos espaços e debates educativos, políticos e sociais. Mas, afinal, o que vem a ser protagonismo infantil? Há diferenças entre protagonismo e participação?

A origem etimológica da palavra protagonismo vem do termo grego *prōtagōnistēs* que corresponde ao principal ator de uma peça teatral ou participante ativo em um destaque ou acontecimento (PIRES; BRANCO, 2007).

Durante revisão bibliográfica realizada, observou-se que diversos teóricos afirmam não haver diferenças entre protagonismo e participação. Porém, percebe-se que há distinção entre participação enquanto protagonista e a participação simbólica, enquanto coadjuvante. A participação enquanto protagonista considera a redefinição de papéis entre adultos e crianças, o compartilhamento de responsabilidades e tomadas de decisões que envolvam todo o grupo. Na escola, esse protagonismo se dá quando o professor oportuniza o envolvimento e dá voz aos alunos na construção e elaboração de todo o trabalho pedagógico. Já a participação simbólica ocorre de forma superficial. Nesse caso, as crianças participam, entretanto, seus interesses e subjetividades não são valorizados nos processos decisórios, não ocorrendo o protagonismo infanto-juvenil.

O protagonismo infantil está associado à participação efetiva das crianças no seu próprio processo de desenvolvimento, incluídas como sujeitos ativos

e críticos em resoluções de problemas que as afetam cotidianamente. Segundo Gaitán (1998), o termo protagonismo infantil se qualifica como o processo social do qual a criança exerce o papel principal no seu desenvolvimento e na comunidade em que está inserida. É essa participação nas tomadas de decisões que assegura seus direitos de cidadania em sua totalidade.

Para este estudo tem-se, como foco de pesquisa, o protagonismo infantil e como ele pode ser ou não favorecido no âmbito da educação infantil, que desde a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96), se tornou a primeira etapa da educação básica, e tem, como finalidade, o desenvolvimento integral da criança de 0 à 5 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Desde o ano de 2013, após a Emenda Constitucional nº 59/2009¹, a matrícula e permanência de todas as crianças de 4 e 5 anos tornou-se obrigatória, antecipando o início da obrigatoriedade da educação básica. Ao reconhecer a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, a LDB 9394/96 afirma a substancial importância da aprendizagem nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento integral do sujeito e o exercício da sua cidadania.

Recentemente, as discussões sobre protagonismo e participação infantil vêm ganhando espaço e visibilidade, sobretudo a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular BNCC, implementada no ano de 2017, cuja construção, que contou com a participação de alguns professores e especialistas da área, é rodeada de contradições e críticas fundamentadas, mas que não serão tratadas aqui, por não ser este o objetivo deste trabalho. O referido documento define a participação das crianças como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da etapa da Educação Infantil.

1 EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009 - Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador, quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BRASIL, 2017, p. 38).

Nesta parte específica do documento, apesar da não utilização do termo “protagonismo”, fica explícita a importância da escuta ativa das crianças sobre todas as decisões e ações vivenciadas no cotidiano: na elaboração dos projetos pedagógicos, na decisão sobre as propostas de brincadeiras, na escolha dos materiais, na utilização dos diferentes espaços e na organização do tempo dentro da escola.

A discussão sobre o protagonismo infantil envolve uma complexidade de fatores que vão além da sua conceituação, ao refletir sobre o protagonismo (ou participação) infantil, deve-se ponderar sobre os aspectos históricos, sociais e culturais, além das relações de poder entre adultos e crianças, sobretudo aquelas que ocorrem no cotidiano escolar. Para o aprofundamento dessa discussão, é necessário repensar a concepção tradicional, protetora e paternalista, que foi socialmente constituída de criança enquanto ser vulnerável, incompleto e dependente do adulto.

O conceito de infância e o entendimento do que é ser criança variam de acordo com o tempo, a sociedade e a cultura. A compreensão de infância frágil, inocente e incapaz, presente até os dias atuais, tem seus primórdios entre os séculos XVII e XVIII, início da idade moderna. Nos séculos anteriores, durante a Idade Média europeia, a infância era vivenciada em um cenário extremamente distinto do atual, sua duração era reduzida apenas ao período mais frágil do amadurecimento, a ideia de infância como fase inicial e primordial do desenvolvimento humano era desconhecida e as crianças eram tidas como miniadultos.

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude (ARIËS, 1975, p. 10)

Apenas com o início da modernidade, diante dos avanços científicos e tecnológicos, e das novas descobertas na área da saúde e higiene, começou-se a pensar a infância como categoria própria, distinta e com necessidades e subjetividades específicas. A criança passa, então, a ser considerada um não adulto, e sob um olhar adultocêntrico a infância fica instituída a um caráter de incompletude, um devir a ser, frágil e dependente. (ARIËS, 1975; SARMENTO, 2005).

Com o objetivo de proteger e conservar essas crianças, tidas como dependentes e incapazes, começou-se a pensar formas de distanciá-las do convívio social. Deste modo, a infância foi prolongada e as crianças foram confinadas a um espaço (as escolas), gerenciado e controlado pelos adultos. Pouco a pouco, sua participação foi sendo segregada e impedida, e o exercício de seus direitos políticos excluídos.

Com isso, a modernidade instituiu a escola como um local de aprendizagem e preparação para a vida adulta, sob um regime paternalista e autoritário, o que afastou as crianças do convívio coletivo e da vida comunitária e, consequentemente, difundiu-se o entendimento de que as crianças não estavam maduras e, tampouco, preparadas para o exercício pleno da sua cidadania. Ainda hoje, a sociedade adulta inferioriza e não concebe a criança como sujeito competente para a participação social, impossibilitando seus processos de tomadas de decisão e inviabilizando seu protagonismo no próprio processo de desenvolvimento.

Segundo Sarmento, Fernandes e Tomás (2004, p. 11), “a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus cotidianos e mun-

dos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças”.

Essa concepção tradicional de criança, enquanto indivíduo frágil, incompleto e dependente do adulto, lesa a garantia e a execução do direito de participação das crianças. Direito esse, assegurado pelas Convenção dos Direitos da Criança, a CDC, marco de cidadania e de luta, que ocorreu em 1989, durante a Assembleia Geral das Nações Unidas. Os artigos 12º, 13º, 14º e 15º são especificamente voltados para o incentivo do direito a participação das crianças, sendo, para o comitê dos direitos das crianças, um direito orientador e fundamental que assegura o cumprimento dos demais direitos.

Desse modo, há mais de 30 anos, a CDC reconhece as crianças como sujeitos de direitos, afirmando sua capacidade de participação e atribuindo aos adultos a responsabilidades pela criação de condições para a sua efetivação (SARMENTO, FERNANDES; TOMÁS, 2007; BROSTOLIN, 2021; LOPES, CORREIA; AGUIAR; 2016).

Para proporcionar e garantir o direito de participação das crianças é preciso reconsiderar as relações de poder e rever essa concepção construída social e historicamente de infância que, até hoje, é concebida sob um olhar paternalista e adultocêntrico. Torna-se necessário questionar até que ponto a sociedade adulta está preparada para garantir os direitos da criança enquanto cidadã ativa e participativa na sociedade em que está inserida.

É inconcebível discutir sobre protagonismo (ou participação) infantil sem ponderar sobre a relação de poder assimétrica entre adultos e crianças, sobretudo aquelas que ocorrem cotidianamente no âmbito da educação infantil, espaço esse que, quando prioriza a participação enquanto formação, permite que o protagonismo se concretize.

Quando a escola favorece e privilegia o envolvimento e a negociação ativa das crianças nas tomadas de decisões referentes a seu processo de ensino e aprendizagem, ela oportuniza o protagonismo infantil e promove a participação

de uma parte da sociedade que, historicamente, foi impedida de opinar e decidir sobre questões acerca da vida em sociedade.

As discussões pedagógicas em torno do tema protagonismo infantil concebem a criança como sujeito social e ativo, com singularidades e capacidade de participar, com autonomia e criticidade, das tomadas de decisões sobre seu processo de ensino e aprendizagem. Contudo, para que essa participação se torne válida e promova o protagonismo, é necessário que as tomadas de decisões e resoluções de problemas sejam partilhadas com todo o grupo.

Por isso, o professor deve considerar a participação como um recurso didático e promover a construção mútua e o envolvimento ativo das crianças no planejamento e na elaboração dos espaços e projetos pedagógicos, validando sua capacidade de decisão e interpretação. A criança que se envolve, de maneira ativa, em seu desenvolvimento e progresso educacional, problematiza e cria novos significados e teorias sobre o que ocorre em seu dia a dia, tornando sua aprendizagem relevante e significativa (VOLTARELLI, 2022; OLIVEIRA, 2017).

Isto posto, a discussão sobre protagonismo infantil, proposta nesse artigo, tem como objetivo investigar se, e como, o protagonismo infantil vem sendo colocado em prática no cotidiano da instituição de educação infantil do SESC Paranaguá-PR e para tanto, é importante compreender sua proposta pedagógica, que baseia-se na abordagem de Reggio Emilia, abordagem essa que centra seu processo educativo na concepção de criança com direitos legítimos e competência de exploração e descoberta do mundo que as rodeia.

Contextualização sobre a Abordagem Educacional em Reggio Emília

Para contextualizar a metodologia da instituição de educação infantil do SESC Paranaguá-PR, expõem-se alguns aspectos essenciais da abordagem Reggio Emília. Para compreender a concepção filosófica da abordagem Reg-

gio Emília, destaca-se o exposto por seu desenvolvedor, Malaguzzi, citado por Gandini (2012, p. 49):

Não esconderei de você toda a esperança que investimos na implementação do ateliê. Sabíamos que seria impossível pedir mais. Ainda assim, se pudessemos, teríamos ido além, criando uma escola [...] formada inteiramente por laboratórios semelhantes ao ateliê. Teríamos construído uma [...] escola formada por espaços onde as mãos das crianças pudessem estar ativas para “fazer bagunça”. Sem possibilidades de se entediar, mãos e mentes se envolveriam em uma grande alegria libertadora, de modo ordenado pela biologia e pela evolução.

Essa abordagem foi criada pelo pedagogo italiano Loris Malaguzzi, na região de Emilia Romagna, no nordeste da Itália na cidade de Reggio Emilia. Após o término da Segunda Guerra Mundial, por iniciativa de movimentos feministas e democráticos, os debates sobre a construção de uma escola de qualidade, voltada para a educação infantil mobilizaram a população do vilarejo de Vila Cella que, a partir da venda de um tanque de guerra e de outros artefatos resquícios desta, deixados pelos alemães, ergueram a primeira escola de educação infantil da região. É envolvido neste intenso debate e movimento comunitário que Loris Malaguzzi cria a abordagem Reggio Emilia. Segundo o próprio Malaguzzi (1999, p. 52), “ver um tanque de exército, seis cavalos e três caminhões gerando uma escola para crianças é extraordinário”.

Conforme aponta De Sá (2010, p. 57),

esse movimento inicial envolveu toda a comunidade, mas de modo especial os pais, pois nasceu do desejo de reconstrução da própria história e da possibilidade de uma vida melhor para seus filhos. Então, desde sua origem, Reggio Emilia é uma escola diferente, enraizada na vontade das famílias de construir um mundo melhor por meio da educação.

Essa origem singular e excepcional da abordagem de Malaguzzi elucida os princípios que embasaram a construção filosófica do projeto educativo de Reggio e integram o trabalho educacional desenvolvido nas escolas, tais quais: 1) o trabalho colaborativo da família, das crianças, dos professores e de toda a

comunidade, com o objetivo de garantir a qualidade da educação; 2) a garantia de participação e efetivação do protagonismo das crianças, dos professores e da família; 3) o favorecimento das competências e capacidade das crianças e o reconhecimento do muito que temos a aprender com elas e sobre elas; 4) a construção de uma escola que respeite e valide os direitos das crianças (PEREIRA, 2021).

Segundo Silva e Pacagnella (2018), a abordagem de Malaguzzi teve, por influência, a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e a teoria da aprendizagem sócio-histórica de Lev Vygotsky, assim como as propostas pedagógicas do norte-americano John Dewey. Baseando-se nessas teorias, a abordagem reggiana centra-se no desenvolvimento integral das crianças, abrangendo os aspectos intelectual, emocional, social e moral.

Contudo, Malaguzzi defende que as discussões sobre educação não podem ficar restritas às teorias pedagógicas, essas devem compreender as questões sociais, políticas, econômicas e culturais, que impactam e influenciam a vida e os relacionamentos dos adultos e das crianças.

Diferentemente das abordagens pedagógicas tradicionais, em que predominam uma metodologia hierárquica (adulto-criança), e conteúdos pré-estabelecidos, a abordagem reggiana se efetiva por meio de projetos, desenvolvidos a partir de diferentes linguagens, e parte da premissa da observação e da escuta, pelos professores, buscando, deste modo, trabalhar as potencialidades, tanto individuais, quanto coletivas, dos educandos.

Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (EDWARDS, GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21).

A ideia de criança como sujeito concreto, com direitos legítimos, e competência para explorar e descobrir o mundo por meio das “cem linguagens²”, e a concepção de que a relação e, principalmente, a interação, permitem que aprendamos com e sobre elas. Estas características são o que diferencia a abordagem Reggio Emilia das demais. A atuação docente, juntamente com a organização dos espaços, potencializa e oportuniza o protagonismo das crianças em seus próprios processos de ensino e aprendizagem.

Assim como afirma Malaguzzi (1999, p. 62), desejava-se

reconhecer o direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vistas, de modo a jamais termos certezas demasiadas.

Segundo descreve Éboli (2011, p. 17), “o conceito fundamental utilizado na pedagogia reggiana para que se promovam estas linguagens infinitas é a questão do olhar e escuta sensíveis”.

Dessa forma, compreende-se que o educador precisa ter este olhar sensível e observar, por meio da escuta, o que a criança está dizendo ou demonstrando, pois, “as crianças, especialmente as pequenas, ainda não têm a comunicação verbal tão bem desenvolvida e, muitas vezes, não conseguem expressar seus sentimentos de maneira clara, mas quer dizer e diz, à sua maneira, muitas coisas.” (Éboli, 2011, p. 18).

Um dos pontos destacados na abordagem educacional em Reggio Emilia são as práticas que a norteiam, assim como: o projeto de trabalho; o ambiente preparado para uma aprendizagem significativa para a criança pequena; a arte, como expressão criativa; a participação ativa das crianças.

² As “cem linguagens da criança” é um conceito introduzido pelo educador italiano Loris Malaguzzi, um dos fundadores da abordagem educacional Reggio Emilia. Esse conceito refere-se à ideia de que as crianças possuem uma variedade de maneiras de se expressar e se comunicar com o mundo ao seu redor. Malaguzzi acreditava que as crianças têm muitas formas de representar seus pensamentos, ideias e sentimentos, indo além da fala verbal.

Com relação ao ambiente escolar, Éboli (2011, p. 23) salienta que “os espaços para as crianças pequenas possuem significados emocionais e ajudam na criação de vínculos afetivos com a escola”. Ou seja, a partir de um ambiente adequado e organizado as crianças conseguem internalizar a experiência escolar, de modo que vão se sentindo em um ambiente mais seguro.

Além disso, dentro da abordagem de Reggio Emilia, nota-se que uma das propostas metodológicas utilizadas é baseada por meio de projetos. Nesse sentido, “caracteriza-se pela escolha de um tema a ser estudado, investigado e, a partir deste tema, vão sendo trabalhados os objetivos que se pretendem atingir com as crianças das diversas faixas-etárias da escola, como, por exemplo, o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, das habilidades motoras etc” (Éboli, 2011, p. 26).

Uma das diferenças da escola reggiana das demais, que também trabalham por meio de projetos, é que estes temas partem dos interesses das crianças, por isso uns dos conceitos apresentados pela escola é o de observar e o de ouvir.

Além disso, na perspectiva educacional de Reggio Emilia, a arte é considerada não apenas como um meio de expressão, mas também como uma ferramenta para explorar e adquirir novas linguagens. Nesse sentido, a escola tem a responsabilidade de oferecer à criança uma ampla gama de experiências sensoriais e a oportunidade de interagir com diversos tipos de materiais (Éboli, 2011).

Além de obter uma metodologia diferenciada, a abordagem educacional de Reggio Emilia é reconhecida também por sua flexibilidade e adaptabilidade. Dessa forma, ela exerce uma estrutura por níveis específicos.

É importante mencionar que essa prática pedagógica não possui um currículo fixo, ou seja, “não há currículo prescrito, não se fala em objetivos, áreas de conhecimento, conteúdo, competência, capacidade.” (DE SÁ, 2010, p. 72). Entretanto, a metodologia utilizada é baseada em projetos, que são adaptáveis às percepções das crianças e flexíveis a sua aprendizagem.

A seguir, apresenta-se a descrição da autora De Sá (2010), sobre sua experiência pessoal na ida até Reggio Emilia, que descreve pontos específicos, a fim de ilustrar como ocorre essa divisão do atendimento às crianças pequenas.

Seção de 0 a 3 anos - *Scuola Nido Salvador Allende*

Nessa seção, o ambiente é preparado para que as crianças sejam acolhidas e estimuladas a todo momento. Conforme explica De Sá (2010, p. 70),

destacam-se a ausência de portas separando os ambientes; a integração dos ambientes, divididos por mobílias que não impedem a movimentação e a visão das crianças; a quantidade de vidros e paredes vazadas produzindo transparência e favorecendo a comunicação entre ambiente interno e externo; a presença de ateliê central e mini ateliês nas seções [...] banheiro adaptado, com mobília e louças menores, brinquedos grandes e vazados que interferem no ambiente, levando a criança a alterar seu caminho comum, por exemplo, no corredor, área externa grande e com poucos brinquedos [...]

Nota-se que a disposição dos espaços é planejada, cuidadosamente, a fim de despertar a curiosidade das crianças e despertar o interesse delas acerca os objetos que são apresentados.

Seção 4 a 6 anos - *Scuola Dell'infanzia Comunale Paulo Freire*

No trabalho com as crianças maiores, De Sá (2010) explica que no contexto cotidiano há uma divisão realizada em grupos, sendo um grupo maior e um grupo menor, e que são mediados sempre por uma educadora.

A rotina dessa seção, de crianças de 4 a 5 anos, envolve, inicialmente, a realização de um tipo de “assembleia”, em que as crianças se sentam ao chão, em forma de roda, e comentam sobre a aula anterior, sempre sendo incentivadas a relembrar o que foi realizado. Após isso, cada grupo foi direcionado até um espaço de atividade, podendo ser: desenho, jardinagem, observação de materiais naturais, assim como: folhas e argila; enquanto outras crianças realizavam o desenho do corpo humano.

Nas palavras da autora: “as crianças trabalhavam com bastante autonomia. Mesmo sem o acompanhamento das professoras, levantavam-se, buscavam materiais, negociavam opiniões e ações. Não houve nem um momento de briga ou agitação excessiva que necessitasse da ajuda” (DE SÁ, 2010, p. 75).

A partir dessa observação, descrita pela autora supracitada, evidencia-se a independência das crianças, além de destacar a organização das mesmas e a cooperatividade, pois elas mesmas pegaram os materiais necessários para a brincadeira ou atividade que estavam exercendo.

Ressalta-se que a abordagem descrita, de Reggio Emilia, destaca o protagonismo infantil, ou seja, as crianças são incentivadas a todo momento a serem participantes ativas do seu próprio conhecimento.

A Importância do Espaço/Ambiente na Abordagem Reggio Emilia em Comparação com a Instituição Observada

O objetivo desta seção não é apontar erros ou mencionar aquilo que está ausente na instituição observada, no entanto, serve como apoio para identificar o objetivo principal desta pesquisa e, por meio desta metodologia, também responder à questão que norteia esta pesquisa, ou seja, se a instituição referida tem como base o protagonismo infantil e se se baseia, por meio da pedagogia apontada em Reggio Emilia, em suas características minuciosas.

Conforme apresentado na seção anterior, a pedagogia Reggio Emilia, conhecida também como pedagogia da escuta, foi criada no período de pós-guerra, por incentivo, inicialmente, de mães que precisavam trabalhar para auxiliar no custeio da família ou serem mantenedoras do lar. Com o apoio da comunidade do entorno, houve a construção de uma escola que atendesse as necessidades dessas mães, sob a coordenação do pedagogo e jornalista Loris Malaguzzi.

Segundo De Sá (2010, p. 58), “após permanecer por sete anos em Villa Cella, Malaguzzi (1999) deixou para trás a cidade e a crítica em uma escola operada pelo Estado.”. Segundo aponta Malaguzzi, parafraseado por De Sá (2010), havia uma indiferença muito grande com relação às crianças e uma obsessão das autoridades em tornar o ambiente educacional como aproveitador, ou seja, direcionava as crianças a um conhecimento já pré-estabelecido pelo Estado, sem que estes pequenos indivíduos pudessem fazer parte da construção dos seus próprios conhecimentos.

Com relação aos espaços, conforme explicam Matias e Camargo (2018), são elementos essenciais no ambiente escolar, principalmente na Educação Infantil e podem ser base para externar as diversas linguagens que as crianças possuem.

Além de promover essa oportunidade para as crianças, de manifestarem-se por meio dos espaços educacionais, Malaguzzi (1999) também aponta que este é um ambiente que proporciona grande aprendizagem e, por este motivo, os espaços são pensados com o objetivo de promover uma forma mais dinâmica do ensino. Nada é por acaso e sim pensado na aprendizagem destas crianças.

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (MALAGUZZI, 1999, p.157).

Desse modo, entende-se que os ambientes são deliberadamente concebidos para serem cativantes, com o objetivo de despertar o interesse das crianças em explorar os espaços e participar ativamente em investigações. A dimensão lúdica é constantemente incorporada nesses cenários, resultando em ambientes nos quais a criança se envolve em aprendizados que são simultaneamente prazerosos e altamente estimulantes para a sua idade.

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos (MALAGUZZI, 1999, p. 90).

Esses ambientes, além de serem projetados para despertar o interesse e curiosidade das crianças, também propiciam às mesmas a oportunidade de sentirem-se acolhidas e sentirem-se seguras para obter uma comunicação mais cla-

ra e objetiva com o educador, que exerce o papel de mediador nesse processo de ensino. Com isso, nota-se que a criança se torna protagonista central do seu próprio desenvolvimento, uma vez que explora o ambiente e aprimora suas habilidades de acordo com o estágio individual de aprendizagem que apresenta no momento.

Para exemplificar, seguem imagens correspondentes aos espaços da Instituição de Ensino do SESC Paranaguá-PR.

Imagem 1 - Área externa descoberta.



Imagem 2 - Área externa coberta.



Fonte: Autoras (2023).

Nota-se que, no ambiente externo da Instituição, as crianças ficam ao ar livre, podendo, até mesmo, visualizar o espaço urbano da cidade, pois, em frente ao parque, há uma rua de grande movimento, em que as pessoas do entorno podem observar também o desenvolvimento e a interação das crianças com este ambiente externo.

Além disso, observa-se que, quando as crianças pequenas estão nesse momento de brincadeira e interação umas com as outras, as educadoras ficam apenas observando, deixando as crianças livres para brincarem daquilo que a imaginações lhes propõem.

Assim como aponta Fillippini (1990), citado por Edwards, Gandini e Forman, 1999, p. 147);

os educadores de Reggio Emilia falam do espaço como um container que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem, mas também vêem o espaço como conteúdo educacional, isto é, contendo mensagens

educacionais e estando carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva.

É por meio do espaço e da arquitetura, presentes no espaço educacional, que busca-se um diálogo entre o ambiente interno e externo, que propicia, muitas vezes, a interconexão dos ambiente de dentro e de fora (DE SÁ, 2010).

Nas imagens 3 e 4, demonstra-se o ambiente interno, sendo caracterizado como uma das salas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças

Imagem 3 - Sala de aula Infantil 4.



Imagem 4 - Sala de aula Infantil 3.



Fonte: Autoras (2023).

Observa-se que estes espaços podem ser destinados a grupos menores, com poucas crianças, em que estas andam livremente, podendo descobrir novas possibilidades.

A disposição do quadro branco, à altura e ao alcance das crianças, permite que possam rabiscar, desenhar e expressar, por meio da arte, suas emoções e sentimentos. A disposição das cadeiras e das mesas também são propícias para que haja interação com o próximo, ou seja, abandona-se aquele pensamento de que as cadeiras precisam estar enfileiradas, com ambientes cheios de informações, com números, letras e cores extravagantes.

Retrillo (2003, p. 138) aponta uma das suas experiências observadas em uma das escolas de Reggio Emilia, o que retrata, também, um pouco do que se observa na Instituição do SESC Paranaguá-PR.

Na minha primeira visita a uma das pré-escolas de Reggio Emilia [...] eu esperava que o espaço clássico saturado de cores e objetos, um pouco caótico, fosse o tipo de espaço que a imaginação dos adultos normalmente considera estimulante para as crianças. Para minha surpresa, porém, encontrei-me em um ambiente equilibrado, rico em percepções de cores e materiais, mas sem essa ênfase exagerada com a qual muitas vezes conotamos espaços para a criatividade e o desdobramento livre da imaginação.

Nas Imagens a seguir (imagens 5, 6 e 7) apresentam-se outros ambientes disponíveis para que as crianças da educação infantil possam aprender, investigar e interagir entre elas.

Nota-se que, nos espaços abaixo, os objetos estão sempre à disposição das crianças. E estes ambientes são preparados para fomentar a imaginação, a criatividade e o aprendizado.

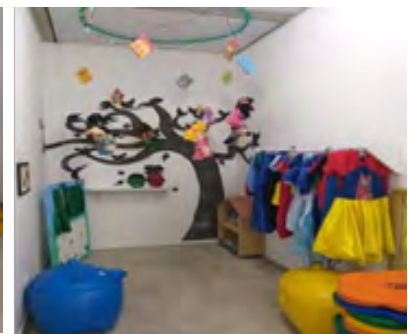
Imagem 5 - Cantinho do supermercado.



Imagem 6 - Cantinho da cozinha.



Imagem 7 - Cantinho do faz de conta.



Fonte: Autoras (2023).

Os três espaços (cantinhos), das imagens acima: cantinho do supermercado (imagem 5); cantinho do faz de conta (cantinho 6), e; cantinho da cozinha (imagem 7), foram criados a partir da imaginação das crianças, matriculadas na unidade do SESC Paranaguá.

Por meio de uma conversa com as mesmas, e algo bem informal, as crianças demonstraram interesse em realizar pequenos cantinhos, com determinados conceitos específicos, para realizarem suas atividades e brincadeiras e, a partir da ideia das mesmas, esses espaços foram criados. Valendo-se da fala de Éboli (2011, p. 64): “acredito que a maior contribuição que a aborda-

gem de Reggio Emilia traz e a qual todas as escolas poderiam aderir é a valorização da criança, a crença em suas potencialidades e o olhar sempre focado nesses pequenos protagonistas.”, ilustra-se melhor a importância da organização e disposição dos ambientes para incentivar o protagonismo infantil.

Com isso, vale ressaltar que o objetivo da Instituição SESC Paranaquá-PR não é o de copiar exatamente o modelo da Reggio Emilia, mas sim, basear-se nesses ambientes. Pois, as professoras sempre criam espaços que propiciam o interesse das crianças, com base naquilo que já observam e escutam das mesmas em suas conversas.

Resultados e Discussão

A observação e as entrevistas para a coleta de dados do presente estudo foram realizadas na instituição de educação infantil da Unidade do Serviço Social do Comércio - SESC, localizada na cidade de Paranaguá, PR. A instituição atende crianças de 3 a 5 anos de idade, da educação infantil, primeira etapa da educação básica, cuja proposta pedagógica tem, como base, quatro princípios: “Valorização do ser criança.”, “A construção da autonomia intelectual.”, “O aprender ludicamente e a vivência do tempo escolar em ambiente de infância.” (SESC, 2020).

Para identificar se a instituição tem como base de ensino o protagonismo infantil, além da observação, foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado. De acordo com Triviños (1987, p. 146), essa a entrevista caracteriza-se por abordar questões fundamentais embasadas em teorias e hipóteses relacionadas ao tema de pesquisa. Essas indagações podem gerar novas hipóteses a partir das respostas dos entrevistados, com o foco principal sendo estabelecido pelo pesquisador-entrevistador. Além disso, o autor complementa, enfatizando que a entrevista semiestruturada “[...] não apenas facilita a descrição dos fenômenos sociais, mas também contribui para sua explicação e compreensão em sua totalidade [...]”, mantendo assim a presença conscien-

te e ativa do pesquisador durante o processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A entrevista foi elaborada com onze (11) questões iniciais que foram dando margem para que as professoras pudessem, caso quisessem, abordar outras questões associadas com a vivência das mesmas. As entrevistas ocorreram pessoalmente e foram gravadas utilizando celular, sendo, posteriormente transcritas para que pudessem ser analisadas. E, para preservar a identidade das duas professoras participantes, optou-se por identificá-las como: professora A e professora B.

Inicialmente, foram realizadas perguntas de caráter identificador, ou seja, foram compostas por questões: 1) Qual sua formação; 2) Há quanto tempo atua como professora?; 3) Há quanto tempo você trabalha nesta instituição?

Para tanto, as professoras A e B responderam que:

Professora A: Tenho pedagogia e pós-graduação em Educação especial. Atuo há 13 anos. 13 anos. Só atuei nessa instituição.

Professora B: Minha formação é pedagogia e atuo como professora, pelo menos, uns 24 anos, mais ou menos. Já como professora do SESC já são uns 22 anos.

Em seguida foi questionado sobre: 4) Você sabe dizer há quanto tempo a concepção pedagógica Reggio Emilia é aplicada nesta instituição?

Professora A: Há uns 8 anos. Anteriormente, trabalhávamos com temas geradores/Paulo Freire.

Professora B: Aqui no SESC, faz, mais ou menos, acho que desde 2015, 2016, começou a ser aplicada. 2016, bem certinho, que a gente começou a entender a proposta, que veio mais esse conhecimento. Eu acho que foi mais a partir desse ano mesmo.

A seguir, questionou-se sobre a troca da concepção: 5) E por que a concepção anterior foi trocada?

Professora A: O SESC busca estar sempre inovando e adaptando a concepção pedagógica. Eu acho que foi porque a concepção de Reggio Emilia é mais completa e foca mais no trabalho com projetos.

Professora B: Conforme o tempo vai passando o SESC busca se atualizar. A concepção anterior, dos temas geradores, não trabalhava com projetos, o conteúdo era mais fragmentado. Essa concepção é mais completa e atual. Foi por isso que foi trocada.

Destaca-se que, sobre a proposta Reggio Emilia, De Sá (2010, p. 64) comenta que;

os projetos são vividos realmente como uma espécie de aventura e pesquisa. Não são criados ao acaso, ao contrário, emergem de um intenso percurso de observação e exploração sobre o que é de fato relevante para a criança, sobre o que ela diz e o que ela não diz. O processo de escolhas e decisões ocorre em reuniões entre professores, pedagoga e atelieristas, contando com a participação das famílias. Segundo Rinaldi (1999), quando se trabalha com projetos, é necessário cuidar do planejamento e da organização de quatro aspectos: (I) trabalho em equipe, que trata do trabalho em tempos e modos de comunicação, buscando atingir os ideais de colegiado, da competência, do profissionalismo e da autonomia do professor; (II) a participação, apostando principalmente na relação família-escola; (III) o ambiente, investindo na arquitetura, nos espaços, nos móveis; e (IV) as atividades, envolvendo as crianças.

Com base nisso, compreende-se que os projetos não são desenvolvidos aleatoriamente, mas surgem de um processo cuidadoso de observação e exploração do que é genuinamente relevante para as crianças, incluindo curiosidades e descobertas que não são ditas pelas crianças. Portanto, as abordagens baseadas em projetos reconhecem essa importância de personalizar a aprendizagem e envolver as crianças em experiências significativas e colaborativas que atendam suas necessidades e interesses.

Dando sequência, foi questionado às professoras: 6) Na sua opinião, quais as principais características da concepção pedagógica Reggio Emilia?

Em resposta a professora A e B comentaram que:

Professora A: A aprendizagem por meio de projetos, onde a criança contribui na construção do mesmo e o professor propicia experiências para que a criança se torne protagonista do seu aprendizado.

Professora B: As principais acho que são essa parte de construção, né? Do conhecimento, que você não parte a partir da repetição, parte a partir de construir o conhecimento. Você não vem com nada pronto, você aprende a construir, aprende a conhecer. É um pensamento mais de construtivismo, né? Como essa concepção de Reggio Emilia, a gente trabalha por projetos, parte da roda de conversa, onde a gente pergunta para a criança, joga o material na roda para saber o que eles acham, de repente, se tem o interesse sobre esse assunto a gente investiga, pesquisa, trabalha sobre esse assunto, vê se há esse interesse sobre esse assunto, se não há a gente descarta, buscando outro interesse e aí, a partir desse assunto, que a gente vai buscar mais pesquisa, vai buscar como a gente pode trabalhar sobre isso, mas em cima dos interesses da criança, não sobre o interesse do professor. Claro que, muitas vezes, a gente coloca as hipóteses do que pode ser criado dentro daquele assunto, mas é sempre partindo do que a criança tem interesse, e não do que o professor quer. A gente só media esses interesses, com o principal foco no que a criança quer saber, a gente ouve a fala da criança pra gente saber qual é esse interesse. E aí vem essa construção do conhecer, a gente escuta o que as crianças querem, é o momento da escuta, que eles apreciam muito esse momento de serem ouvidos e, muitas vezes, eles nem falam o que querem aprender, mas você tem que ter essa percepção, essa sensibilidade da busca, acaba descobrindo o que a criança está querendo aprender.

Ainda com relação às abordagens pedagógicas realizadas na abordagem Reggio Emilia, e com relação ao que é proposta na Instituição SESC-PR, constata-se uma semelhança com aquilo que se apresenta, nas palavras de Katz (1999, p. 38), que também explana sobre o trabalho a partir de projetos, e sobre sua importância.

O trabalho em projetos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado (KATZ, 1999, p. 38).

A partir disso, entende-se que tudo que a criança se interessa tem grande significado para ser evidenciado como ensino-aprendizagem. Segundo Fillipini (2009) o espaço escolar é cheio de vida e a partir disso, tudo pode contribuir para potencializar o desenvolvimento dos indivíduos. Nas palavras de Fillipini (2009, p. 35), “Cada um de nós tem o direito de ser protagonista, de ter papel ativo na aprendizagem na relação com os outros. Esse é o motor da educação.”.

A partir dessa frase, enfatiza-se a importância do envolvimento ativo dos indivíduos em sua própria jornada de aprendizado e, como isso, impulsionar o progresso na educação.

Nas questões seguintes, questionou-se sobre: 7) E o que é esse protagonismo das crianças em seu aprendizado? E como ele ocorre?

Em resposta a professora A e B comentaram que:

Professora A: Entendo que é quando a criança consegue exercer sua autonomia e independência, tendo sua opinião respeitada, principalmente no que diz respeito à escolha das brincadeiras, dos temas dos projetos e das atividades que são trabalhadas.

Professora B: A metodologia aplicada na escola, com certeza oportuniza o protagonismo das crianças, porque é ela que está como foco do trabalho, ela que mostra pra gente, ela que está sendo escutada, daí a importância da escuta da fala deles, do que está acontecendo. Então, sim, aqui na educação infantil todo o trabalho parte do interesse e das necessidades das crianças, elas têm a opinião escutada e respeitada. Então, com certeza, essa concepção tem a criança como protagonista sim.

Segundo Edwards (1999, p. 160), “[...] as crianças, como entendidas em Reggio, são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização por meio do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura com os professores servindo como guias”. Entende-se que a participação e a interação da criança são elementos centrais para o processo de ensino-aprendizagem.

A questão seguinte correspondeu a: 8) Em que esta concepção se diferencia das demais concepções pedagógicas?

Professora A: O professor, como mediador, criando cenários para que a criança tenha autonomia e reconheça suas potencialidades, sendo observada e atendida em seu tempo de aprendizagem.

Professora B: Nossa, muita coisa! Eu até falo, quando me perguntam se aqui no SESC tem uma escolinha, e aí parece que diminuí tanto, aí eu falo assim: ‘não, eu trabalho na educação infantil do SESC, é uma escola que trabalha com crianças de 3 a 5 anos e é uma escola, eu sou professora de educação infantil’. Eu falo com autoridade e maior orgulho. Porque, assim, eu eduquei as crianças baseada nessa proposta, que é muito linda.

Se o professor souber conduzir, mediar, e não se perder. Porque há muitos profissionais que acabam se perdendo, acabam se perguntando: ‘mas é uma construção como? Como eu vou trabalhar sem papel, sem xerox, sem livro. Como que eu vou fazer isso,?’ . Então, a gente tem que pesquisar. O professor acaba sendo um eterno pesquisador. O que eu percebo é que muitas escolas, as crianças não têm autonomia, não têm criatividade, não sabem desenhar, não sabem criar. Muitas professoras de outras escolas me falam que as crianças que saem daqui sabem desenhar, sabem usar a imaginação, sabem criar, e isso me deixa muito orgulhosa. Porque a educação infantil serve pra isso, pra criar. Porque, quando adulto, a gente precisa é de criatividade no emprego, criatividade para poder se sobressair nas dificuldades da vida. Esse alicerce da educação infantil, essa base é para a vida, não só para aquele momento, não só para a infância, é para a vida inteira.

Na concepção de Éboli (2011, p. 17) isso fica evidente quando destaca que;

A pedagogia, tal como entendida na concepção reggiana para educação infantil, é algo flexível e em constante construção. Atentar para o fato de que a criança é capaz de construir seu conhecimento, em sua relação com o meio, é premissa fundamental para compreender que concepções fundamentais o projeto pedagógico das escolas de Reggio Emilia. A ideia de educador como mediador da aprendizagem, aprendizagem esta que precisa ser orgânica, ou seja, que leve em conta as necessidades e o tempo de cada criança, é fundamental.

Prosseguindo, foram solicitados exemplos práticos: 9) Poderia exemplificar como ocorre essa mediação do professor?

Professora A: Essa mediação ocorre através da observação das brincadeiras e interações das crianças, e na escuta atenta ao que as crianças estão expressando e, assim, buscar a melhor forma de tornar a aprendizagem significativa, organizando os materiais e espaços de um jeito atrativo e prazeroso

Professor B: A mediação ocorre quando o professor se atenta à fala e às preferências das crianças e, a partir dessa escuta, planeja os projetos e a aula, adequando os conteúdos, auxiliando nessa construção do conhecimento das crianças.

Com isso, nota-se que, tanto a professora A, quanto a professora B, enfatizam que a mediação ocorre por meio da observação. Isso significa que é importante que o professor esteja atento ao que as crianças fazem durante suas atividades e como elas interagem umas com as outras. Além disso, destacam que é de suma importância que a criança seja escutada e, por meio do ouvir o

que as crianças dizem, expressam e demonstram, pode-se compreender seus interesses, necessidades e níveis de compreensão.

Em consonância com o exposto acima, Malaguzzi (1999, p. 90) afirma que:

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos.

E com isso, entende-se que a configuração dos espaços deve ser direcionada para provocar o interesse e o senso investigativo da criança, que são estimuladas a explorar os ambientes. Além disso, a ludicidade também deve ser uma característica constante nesses cenários, oportunizando diferentes formas de aprendizado. (Godoi e Martins, 2013).

A penúltima questão destinou-se a compreender a visão das professoras sobre essa abordagem: 10) Na sua opinião, há mais benefício ou prejuízos para o desenvolvimento e aprendizado na aplicação da concepção Reggio Emilia, em relação as demais concepções? Justifique.

Professora A: Acredito que mais benefícios, pois valoriza o ser criança como protagonista da experiência adquirida dentro do processo de aprendizagem.

Professora B: Com certeza há mais benefícios, se o profissional souber levar naquela linha de pesquisa e estudo. Agora, se levar naquela linha assim: ‘Ah, eu fiz esse projeto vou repetir ele, trabalhei foi muito bom, vou repetir.’. Eu nunca repeti um projeto porque as crianças mudaram, as gerações mudaram e sempre houve um interesse diferente do outro’. Então, assim, com certeza, tem benefícios, se você for vir o material de apostila são 5, 10 anos a mesma coisa. O benefício que a criança tem trabalhado com esses projetos é assim gigantesco, e a gente nota também, pelas nossas crianças que saem daqui. Tem ex-aluna que me encontra na rua, já grande, que vem me falar que nunca esqueceu dos projetos que foram trabalhados aqui. Então, você veja como marcou isso. Se fosse uma coisa repetida, talvez ela tivesse esquecido e, como foi uma coisa marcante, ela lembra até hoje. A gente aprende juntos, coisa que nem eu sabia, há essa construção conjunta, tem muito benefício sim, de trabalhar dessa forma.

A partir das falas das professoras participantes deste estudo, nota-se que ambas destacam os benefícios de abordagens educacionais que valorizam a participação ativa e a individualidade das crianças no processo de aprendizagem.

A professora A, por exemplo, acredita que há mais benefícios em abordagens que valorizam a criança como protagonista da sua própria experiência de aprendizado. Isso significa que, ao permitir que as crianças desempenhem um papel ativo na construção do conhecimento, elas se tornam mais envolvidas e engajadas no processo. Valorizar o “ser criança” nesse contexto significa reconhecer a importância de suas perspectivas, curiosidades e interesses individuais. Os benefícios dessa abordagem incluem um aprendizado mais significativo e uma maior motivação por parte das crianças, pois elas se sentem valorizadas e empoderadas em sua própria aprendizagem.

Do mesmo modo, a professora B concorda que há mais benefícios em abordagens educacionais que são adaptadas às necessidades e interesses das crianças. Ela enfatiza a importância de não repetir projetos de forma mecânica, mas sim adaptá-los às mudanças adequadas às novas crianças e às novas gerações. Ela acredita que isso enriquece a experiência de aprendizado, pois as crianças se envolvem em projetos que são relevantes para elas naquele momento. A professora também destaca que, ao trabalhar dessa maneira, os projetos se tornam experiências marcantes para as crianças, que as lembrarão por muito tempo. Isso contrasta com abordagens mais tradicionais, em que o material de ensino pode ser estático e menos adaptado às necessidades individuais das crianças.

Por fim, ambas as professoras enfatizam que, ao permitir que as crianças desempenhem um papel ativo na construção do conhecimento, e ao adaptar o ensino às suas necessidades, a educação se torna mais significativa e marcante. Essa abordagem valoriza a individualidade das crianças e ajuda a criar experiências de aprendizado que têm um impacto duradouro em suas vidas. Além disso, destacam a ideia de que o aprendizado é uma construção conjunta entre professores e crianças, o que enriquece a experiência educacional.

Em consonância com essas falas, Éboli (2011, p. 20) afirma que,

nas escolas reggianas, a criança é, de fato, a protagonista de seu aprendizado e, por isso, é entendida como um ser que carrega dentro de si, desde seu nascimento, capacidades e potencialidades ilimitadas. A criança, neste caso, não é um recipiente em que se colocam informações e sim um ser que, em contato com o mundo, será capaz de construir significados e aprendizagens.

Ou seja, a criança, por meio da observação do mundo ao seu redor e de investigações, é capaz de aprender significativamente, sendo protagonista de sua aprendizagem.

Finalizando a entrevista, tem-se, como última questão: 11) Quais avanços e desafios você considera importante relatar quanto à utilização desta concepção pedagógica?

Professora A: A preocupação, enquanto professora, atentando às necessidades e às potencialidades das crianças, buscando o desenvolvimento das suas habilidades como um ser autônomo e criativo na construção do seu conhecimento.

Professora B: Teve muitos avanços porque, com essa metodologia dentro da escola, eu acho que as outras escolas começaram a perceber que essa é a melhor forma de ensino e, sendo assim, as escolas próximas aqui da comunidade, acabam querendo seguir esse modelo. Nos anos anteriores, nossa antiga técnica (pedagoga) foi procurada por algumas escolas, cursos e treinamentos, aqui dentro do SESC, de como trabalhar dessa forma que a educação infantil do SESC trabalha, para levar para as escolas e para os CMEI's da cidade, porque eles queriam inovar e eles achavam que essa proposta era uma proposta maravilhosa, que valoriza o ser criança, que valoriza a infância. E é bem isso que a gente prioriza, o ser criança, a infância mesmo, que a criança tem que ser criança, ela vai ser adulta pelo resto da vida. E, por que passar essa fase do ser criança tão rápido? Então, isso foi muito legal, da gente conseguir passar isso para a comunidade, eu achei que atingiu um grande patamar. Inclusive, a prefeitura e a SEMEDI enxergaram isso e pediram um curso para ensinar as professoras do município. Não sei se está sendo aplicado, há uma resistência por parte de algumas professoras, porque, realmente, sem apostila, sem caderno, é necessária muita pesquisa. Mas, a gente torce para ter dado certo e a prefeitura ter dado subsídio para isso.

Nota-se que as professoras apresentam os benefícios ofertados pelo avanço da abordagem educacional que valoriza a criança como protagonista do seu

próprio aprendizado. Com isso, a professora A enfatiza sua preocupação, como professora, em atender às necessidades e às potencialidades individuais das crianças. Ela se concentra no desenvolvimento das habilidades das crianças, para que se tornem seres autônomos e criativos na construção do seu próprio conhecimento. Isso significa que ela busca criar um ambiente de aprendizado que permita que as crianças sejam ativas na exploração e na construção do conhecimento, em vez de serem apenas receptores passivos de informações. A professora valoriza a autonomia e a criatividade como elementos fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

Já a professora B, destaca que houve muitos avanços na educação devido à adoção dessa metodologia na escola. Ela menciona que outras escolas na comunidade começaram a perceber os benefícios desse modelo de ensino e começaram a segui-lo. Isso levou a uma disseminação da abordagem nas escolas próximas e, até mesmo, em instituições de educação infantil (CMEI) da cidade. Ela destaca que a educação infantil do SESC serviu como um modelo que valoriza a infância e permite que as crianças sejam crianças, enfatizando a importância dessa fase na vida delas.

A professora também menciona que a prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação (SEMEDI) reconheceram o valor dessa abordagem e solicitaram um curso para ensinar as professoras do município a adotá-la. Embora haja alguma resistência por parte de algumas professoras, devido à necessidade de fazer pesquisa e criar conteúdo sem o uso de materiais padronizados, como apostilas ou cadernos. A esperança é que essa abordagem inovadora seja bem-sucedida e receba o apoio necessário da prefeitura.

Por fim, ambas as professoras destacam a importância de valorizar a infância e permitir que as crianças desempenhem um papel ativo na construção do seu conhecimento. Elas acreditam que essa abordagem beneficia, não apenas as crianças, mas também a comunidade e o sistema educacional em geral, incentivando a inovação e a priorização do desenvolvimento saudável das crianças.

Entende-se que a professora, como mediadora, deve propiciar um espaço adequado para as crianças, a fim de que sejam despertados os seus próprios

interesses pela aprendizagem. Com isso, a partir da fala das professoras entrevistadas, das imagens trazidas para este trabalho, pode-se compreender que o mais importante, dentro da educação infantil, está no ouvir o que as crianças estão dizendo e, às vezes, isso implica não somente o modo verbal, mas as ações, os interesses, da procura por novos métodos de aprender. Isso pode ser identificado nas imagens 5, 6 e 7, em que as próprias crianças criaram seus cantinhos para a realização das atividades, bem como as demais brincadeiras que vão surgindo conforme as suas imaginações.

Considerações Finais

Tendo como objetivo desse estudo, observar se o protagonismo infantil vem sendo colocado em prática no cotidiano da instituição de educação infantil do SESC Paranaguá-PR, pode-se perceber que, a partir da observação e das entrevistas com as professoras da unidade do SESC Paranaguá-PR, bem como a partir das pesquisas realizadas acerca do protagonismo infantil e como isso ocorre, chegou-se a conclusão que a unidade do SESC-PR vem, sim, tentando colocar em prática este protagonismo infantil, visando sempre o desenvolvimento das crianças por meio de suas próprias percepções, curiosidades e, por fim, descobrindo novos meios de aprender.

O que mais chamou atenção ao longo desta pesquisa foram as entrevistas com as professoras, pois, a todo momento, elas procuram destacar as crianças como participantes de suas próprias aprendizagens e, além disso, demonstraram imensa preocupação com as demais escolas de entorno, pois, uma das falas apresentadas nesta pesquisa, afirma essa preocupação quando uma das professoras comenta sobre os anos anteriores, quando uma das antigas técnicas da instituição (pedagoga) foi procurada por algumas das escolas da redondeza da cidade para ministrar cursos e treinamentos, a fim de que outras profissionais da área da educação possam conhecer esta metodologia e colocar em prática o protagonismo infantil, que coloca em prática a capacidade da criança de tornar-se agente ativo de sua própria aprendizagem.

Por isso, chegou-se a conclusão, a partir das entrevistas, bem como na observação das abordagens realizadas na instituição, a partir da concepção de Reggio Emilia, que esta abordagem do protagonismo infantil se faz muito presente dentro da proposta escolar apresentada pela unidade de Serviço Social do Comércio - SESC PR. Pois, além de basear-se na aprendizagem por meio de projetos, o espaço escolar também proporciona uma abordagem educadora, oferecendo, não apenas um local em que as crianças “passam o tempo”, ao contrário disso, reflete a intencionalidade e a exploração das crianças.

A partir dessa pesquisa, levantou-se outra questão, que poderá ser abordada em outros trabalhos futuros, em que se questiona sobre a possibilidade de outras instituições infantis, principalmente da rede municipal da cidade de Paranaguá-PR, em também apoiar-se nessa mesma concepção teórica de Reggio Emilia, na qual o ensino-aprendizagem dos indivíduos pequenos pode ser proporcionado a partir de seus próprios interesses. Nesse sentido, demonstra-se aqui uma possível continuidade desse estudo.

Por fim, espera-se que esta pesquisa tenha possibilitado uma visão ampliada acerca do protagonismo infantil e que esta abordagem também possa ser utilizada em muitas outras instituições de ensino da educação infantil, pois, assim como há evolução do ser humano como um todo, a educação precisa acompanhar as necessidades reais de cada indivíduo.

Referências Bibliográficas

ARIÉS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Paris: Guenabara, 1975.

BIBLIOTECA ONLINE, Prof. Paulo de Carvalho Mattos. **Tipos de Revisão de Literatura**. Faculdade de Ciências Agrônômicas UNESP - Campus de Botucatu, 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BROSTOLIN, Marta Regina. Cidadania infantil: questões contemporâneas e implicações para a participação da criança. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 56, p. 1-14, 31 mar. 2021. University Nove de Julho. <http://dx.doi.org/10.5585/eccos.n56.13186>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13186>. Acesso em: 21 fev. 2023.

DE SÁ, A. L. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte, n.8, p. 55-80, jan./jun. 2010.

ÉBOLI, L. H. **A abordagem de Reggio Emilia para Educação Infantil: a realidade de uma escola reggiana no Brasil**. Trabalho de Conclusão de Curso, PUC, São Paulo, 2011.

EDWARDS, C. Parceiro, promotor de crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em Ação. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

FILIPPINI, Tizziana. **Características pedagógicas da experiência dos centros e escolas de infância da municipalidade de Reggio Emilia**. Palestra proferida em Reggio Emilia, Itália, em 23 fev. 2009.

GAITÁN, Angel. **Protagonismo Infantil. Seminário sobre a Participação de Crianças e Adolescentes no Contexto da Convenção sobre os Direitos da Criança: Visões e Perspectivas**, Bogotá, 85-104, 1998.

GANDINI, L. **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012

GODOI, E.; MARTINS, M. Z. A divisão de ambientes na educação infantil de acordo com a proposta pedagógica de Reggio Emília. **VI Congresso Nacional de Educação - CONEDU**, 2013.

GUIZZO, Bianca Salazar, BALDUZZI, Lucia e LAZZARI, Arianna. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em bolonha. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 35, n. 74, p. 271-289, abr. 2019. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.64245>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/v35n74/0104-4060-er-35-74-271.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2023.

LOPES, Luísa; CORREIA, Nadine; AGUIAR, Cecília. Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: as percepções dos educadores. **Revista Portuguesa de Educação**, [S.L.], v. 29, n. 2, p. 81, 14 dez. 2016. University of Minho. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.6560>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6560>. Acesso em: 04 abr. 2023.

KATZ, Lilian. O que Podemos Aprender com Reggio Emilia? *In: As cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação de primeira infância*. Porto Alegre, Editora Artmed, 1999.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. *In: As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre, Editora Artmed, 1999.

MATIAS, A. K. R.; CAMARGO, G. Os espaços educadores na abordagem de Reggio Emilia e suas contribuições para uma escola da rede privada da Região de Criciúma/SC. **Saberes Pedagógicos**, v. 2, n. 2, 2018.

OLIVEIRA, Fabiana de. Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças. **Revista Portuguesa de Educação**, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 157, 19 maio 2017. University of Minho. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.8688>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/8688>. Acesso em: 04 mar. 2023.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. A Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância: Uma Visão de Pedagogia Participativa e da Escuta. **Revista portuguesa de pedagogia**, v. 55, p. e055003-e055003, 2021.

PETRILLO, A. The project dream. *In: CEPPI, G.; ZINI, M. Children, spaces, relations - Metaproject for an environment for young children*. Cavriago, Grafiche Maffei, 2003

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, Brasília, v. 38, n. 17, p. 311-320, 22 ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/FMsYHwGRHwRbGgjHkrBmCgt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jul. 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732005000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 mar. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto, FERNANDES, Natália e TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade e Cultura**, Braga, v. 25, p. 186-206, 2007. Disponível em: <http://repositorium.uminho.pt/handle/1822/36753>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SESC - Serviço Social do Comércio. **Educação Infantil**. Disponível em: <https://www.sescpr.com.br/curso/educacao-infantil/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SILVA, Tatiane; PACAGNELLA, Luiz Eduardo. Pedagogia Reggio Emilia no Brasil e o Projeto Político Pedagógico. **Revista Ipecege**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 32-39, 4 jun. 2018. I-PECEGE. <http://dx.doi.org/10.22167/r.ipecege.2018.2.32>. Disponível em: <https://www.revista.ipecege.com/Revista/article/view/263>. Acesso em: 16 abr. 2023.

TOMÁS, C. Participação não tem Idade: Participação das Crianças e Cidadania da Infância. **Contexto & Educação**, Braga n. 22, v.78, p 45–68, 2007. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1065> Acesso em: 04 mar. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais**: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. 1987.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Protagonismo infantil em cenários latino-americanos: diálogos limiares com os estudos da infância. **Childhood & Philosophy**, Brasília, v. 18, p. 01-28, 29 ago. 2022. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/childphilo.2022.67277>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-59872022000100201&script=sci_arttext. Acesso em: 08 abr. 2023.

CAPÍTULO 10

UM OLHAR DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ SOBRE A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Ivanilda Alexandrina da Cunha Silva

Danielle Marafon

Doi: 10.48209/978-65-5417-428-A

Resumo: Este presente artigo, com o tema, Um Olhar das Professoras de Educação Infantil do Município de Paranaguá, Sobre a Importância do Brincar, tem por objetivo, demonstrar a importância do brincar na educação infantil. O brincar desempenha papel fundamental na educação infantil, pois é uma atividade natural e essencial para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional das crianças. Na educação infantil, o brincar é reconhecido como uma ferramenta de aprendizado poderosa que ajuda as crianças a explorar o mundo ao seu redor, adquirir habilidades importantes, para o desenvolvimento. O trabalho educativo da educação infantil com qualidade, desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. As pesquisas, tiveram como referências, importantes autores, como, Arroyo, Kishimoto, Ariès, Abramowicz, Marafon e Vygotsky, entre outros. Utilizando-se, da revisão sistemática como metodologia de pesquisas, os estudos, foram realizados primeiramente com pesquisa bibliográfica. “[...], aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (SEVERINO, 2007, p.122). A pesquisa também é de levantamento de dados, Fonseca (2002), aponta que este tipo de pesquisa é utilizado em estudos exploratórios e descritivos, o levantamento pode ser de dois tipos: levantamento de uma amostra ou levantamento de uma população (também designado censo). A pesquisa de campo, buscou, levantar dados a respeito de nosso estudo, pois, se caracteriza-se, pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post- facto, pesquisa-ação, pesquisa participante). A pesquisa de campo ocorreu por meio da aplicação de um questionário.

rio para (as), os professores da educação infantil das escolas públicas do município de Paranaguá. Como Gil, aponta, “[...] entrevistas são muito utilizadas em estudos exploratórios, com o propósito de proporcionar melhor compreensão do problema, gerar hipóteses e fornecer elementos para a construção de instrumentos de coleta de dados (1999, p.114). Para tanto, contribui com a pesquisa qualitativa. Considerando este estudo, com as considerações finais, pode-se apresentar que, a educação infantil avançou, tratando-se, dos direitos para as crianças. Porém é necessário avançar ainda mais, já, que, as pesquisas apontam que existem falta de vagas, matrículas, dificuldades das estruturas físicas, entre outros. Por fim, diante desse estudo, pode-se destacar a pesquisa realizada com as professoras de Educação Infantil de Paranaguá, em relação ao brincar, aponta que tem como eixo norteador de todo o processo de ensino aprendizagem e espaço garantido no dia a dia das crianças.

Palavras-chave: Aprendizado lúdico. Desenvolvimento cognitivo. Educação de qualidade. Direitos da criança. Ensino na primeira infância.

Introdução

O brincar desempenha papel fundamental na educação infantil, pois é uma atividade natural e essencial para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional das crianças. Na educação infantil, o brincar é reconhecido como uma ferramenta de aprendizado poderosa que ajuda as crianças a explorar o mundo ao seu redor, adquirir habilidades importantes e construir relacionamentos.

Na educação infantil, os educadores desempenham um papel importante na promoção do brincar significativo. Eles podem criar ambientes ricos em oportunidades de brincadeira, fornecer materiais variados e desafiadores, e observar as crianças para entender seus interesses e necessidades individuais. Além disso, os educadores podem participar do brincar das crianças, interagindo com elas de maneira a enriquecer suas experiências e apoiar seu desenvolvimento.

Atividades de brincadeira na educação infantil são praticadas há muitos anos, entretanto, torna-se imprescindível que o professor distinga o que é brincadeira livre e o que é atividade pedagógica que envolve brincadeira.

Se quiser fazer brincadeiras com a turma, deve considerar que o mais importante é o interesse da criança por ela; se seu objetivo for a aprendizagem de conceitos, habilidades motoras, pode trabalhar com atividades lúdicas, só que aí não está promovendo a brincadeira, mas atividades pedagógicas de natureza lúdica (QUEIROZ et al.2006, p.176).

Nesse sentido, essa pesquisa tem por objetivo, demonstrar a importância do brincar na educação infantil, utilizando-se, da revisão sistemática como, metodologia de pesquisa; Buscando responder o problema: Diante das práticas pedagógicas da educação infantil é importante, acontece, o ato de brincar como direito, conforme a legislação educacional? Considerando este estudo, o trabalho se beneficiará das pesquisas bibliográficas, dos conceituados autores, como, Arroyo, Kishimoto, Ariès, Abramowicz, Marafon e Vygotsky, entre outros, que são referências na área da Educação, da Sociologia e da Psicologia, para tanto, que, estudaram sobre o desenvolvimento infantil, como também, defendem a importância do brincar, das brincadeiras e jogos, como também a pesquisa de campo, com questionário para as professoras da educação infantil do município de Paranaguá. Por fim, as considerações finais apresentarão os conhecimentos, os resultados, que foram adquiridos ao longo deste estudo.

Conceito de Infância e Criança

Segundo Arroyo (1994), “A infância é algo que está em permanente construção”. Nesse sentido, pode-se compreender que a concepção de infância, se modifica com o passar do tempo, como também, diante da cultura.

Em relação ao conceito de infância, podemos afirmar, que é o período da vida em que o sujeito começa a sentir, a pensar, a agir e a se relacionar. Pode-se dizer que é a fase da vida quando iniciam os aprendizados e as descobertas. Ghiraldelli Jr. (2001), cita duas concepções de infância: na primeira, a criança é caracterizada como um indivíduo inocente. Enquanto, na segunda, a criança é vista como um indivíduo que abrange uma série de particularidades, mas nunca a inocência e a bondade como características essenciais.

Até o século XVI, a criança era considerada um adulto em miniatura, abandonada pela sociedade e pela família, não pertencia a nenhum grupo social, não tinha acesso à saúde e nem à disciplina. Segundo Ariès (1981), no período medieval, por exemplo, não havia sentimento em relação à infância.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças não fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (1981, p. 156).

Segundo o autor, com o passar do tempo, surge um sentimento pela infância denominado “paparicação”. Esse sentimento advém do fato da criança ser vista como ingênua, gentil e graciosa. Nesse sentido, a criança passa a ser uma distração para os adultos.

Ainda, segundo Ariès (1981), outro sentimento relacionado à infância foi o de compreender a mente da criança, a fim de melhorar os métodos de educação. Esse sentimento surge a partir do século XVII e inspira toda a educação do século XX. Nesse sentido, os adultos não viam mais a criança como um indivíduo divertido e agradável, ou seja, ela não era mais vista como uma distração para adultos e passou a ser vista como um mero objeto a ser moldado.

A Sociologia da Educação, usou por longos períodos de tempo a concepção dos modelos durkheimianos, significando que, os adultos mantinham uma posição de domínio, onde as crianças, seguiam em direção a reproduzir valores, padrões, a cultura, que os adultos mantinham, ou idealizavam.

Historicamente, as crianças ocuparam um lugar secundário no pensamento sociológico. Esses indivíduos, quando muito, foram considerados atores coadjuvantes, para não dizer apenas figurantes, nas análises das tramas sociais. Em outros termos, as análises sociológicas têm por costume privilegiar o universo empírico dos adultos para descrever as sociedades. São seus discursos que são transcritos, suas relações que são observadas, seus conhecimentos que são requisitados e suas opiniões que são indagadas. É como se as sociedades fossem compostas apenas por in-

divíduos adultos ou, ainda, é como se apenas os relatos desses indivíduos fossem sociologicamente relevantes para a compreensão das sociedades (CUNHA 2013, p.84).

Para tanto, a socialização acontecia somente entre a família e a escola, apresentando uma ação de poder, valores, um domínio, sobre a criança para forma-la.

Mesmo dentro da sociologia, a criança era entendida apenas a partir das instituições: família e escola. O lar como o ambiente de socialização primária e a escola como espaço para inculcação de saberes, ordenamento social, ação dos adultos sobre os mais jovens (DURKHEIM, 1973). Essa visão durkheimiana concebeu a educação com uma força de coerção e de imposição dos saberes necessários para a vida social (LIMA et al. 2014, p. 99).

Nesse contexto, é perceptível que a ideia de adulto em miniatura não havia sido superada em sua totalidade, pois o domínio do adulto prevalecia em detrimento a criança.

Segundo Lima et al. (2014), as primeiras tentativas de implantação de uma nova abordagem sociológica da infância ocorreram na década de 30, do século XX.

Nesse sentido, a criança passa a ser a própria produtora de culturas, a partir da sua identidade e vida social, contemplando-a, com uma nova concepção de educação, em direção a ser protagonista da construção cultural.

Esta inflexão permite pensar a criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância, como atores plenos, e não apenas como objetos passivos deste processo e de qualquer outro (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA 2010, p. 43).

Tratando-se, ainda da educação, em relação aos cuidados com as crianças, em meados do século XIX e início do século XX, surgiram as primeiras creches filantrópicas, com a concepção assistencialista.

Para Lima,

A questão econômica, a urbanização, a organização do trabalho industrial, são fatores determinantes para a disseminação da creche como resposta à situação de abandono, maus tratos e miséria de crianças de mães trabalha-

doras. Pode-se declarar, em questão a concepção de educação, baseava-se, com atendimento, apenas com o cuidado da saúde, como, na história da educação infantil no Brasil, a autora (LIMA, 2010 p. 16)

Pode-se entender que a expansão da educação infantil, até 1970, aconteceu lentamente. Segundo Lima (2010), as igrejas também foram importantes, para influenciarem as comunidades para os movimentos a pedido por creches. Em 1975, no governo militar, surgiu como alternativa o Projeto Casulo, liderado pela LBA (Legião Brasileira de Assistência), com serviço nacional, referente a Pré Escola. A educação da criança de 4 a 6 anos, insere-se, nas ações do Ministério da Educação (MEC) desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escola.

Nesta perspectiva, o objetivo do projeto, primeiramente era recreativo, para atender as crianças em questão a protegê-las da vulnerabilidade social, logo, o programa de educação infantil, define-se, como educação compensatória, em razão da proteção e superação das crianças de baixa renda, com objetivo de superar o baixo rendimento no processo de alfabetização.

Na educação compensatória, as crianças pobres são consideradas inferiores e deficientes quando comparadas a um padrão estabelecido como normal e os programas educacionais têm a função de suprir essas faltas. A educação de crianças com faixa etária inferior a sete anos passou a adotar o mesmo modelo de escola para crianças mais velhas e o sentido da pré-escola passou a ser o de evitar problemas e deficiências futuras, ou seja, um cunho preparatório (SILVA e FRANCISCHINI 2012, p.268).

Pode-se relatar, que o modelo, não foi significativo para a vida das crianças, já que o próprio termo Pré-Escola, entende-se, por escolarização, preparar as crianças para a escola não surtiu o efeito desejado.

Na sociedade atual as crianças não são vistas apenas como passivas, mas como atores sociais que contribuem para suas próprias experiências e desenvolvimento.

Educação Infantil

A educação infantil, apresenta o primeiro contato formal da criança com o processo educacional e desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças, é um tempo para as vivências começa a construir a sua identidade, conhecer-se, como, constituir-se no mundo.

Para a educação infantil desempenhar seu papel no desenvolvimento humano e social é preciso que a criança não seja vista como filhote ou semente, mas como cidadã criadora de cultura, o que tem implicações profundas para o trabalho em creches, pré-escolas e outros espaços, de caráter científico, artístico ou cultural (KRAMER 1999, p. s/p).

Logo com o direito e acesso à educação infantil, base do processo educativo, deve proporcionar com qualidade, todas as possibilidades, para que a criança possa de maneira prazerosa, significativa, viver e desenvolver-se, integralmente, para o pleno desenvolvimento.

O processo educativo tem o objetivo, pautando-se, no elo entre o cuidar e o educar. Fundamentado nos pressupostos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), podemos destacar, dois importantes eixos estruturantes, as interações e brincadeiras, como meios fundamentais para beneficiar o trabalho pedagógico com as crianças.

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) (BRASIL, 2017, p. 25).

Nesta perspectiva, durante todo o processo educativo na educação infantil, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados, devem ser propiciados, por meio do trabalho pedagógico com as crianças e organizados com os campos de experiências.

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. • 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, p.25).

Nesse sentido, podemos considerar que as práticas pedagógicas na educação infantil devem ocorrer de maneira prazerosa, lúdicas, dinâmica, à partir do protagonismo da criança.

O protagonismo infantil vincula-se à participação efetiva das crianças no seu desenvolvimento, bem como na (re)solução de situações e de problemas que emergem no cotidiano em que estão inseridas, sob supervisão e/ou orientação dos adultos com quem convivem (GUIZZO et al.2019, p.271).

Diante desse contexto, sabendo da importância da educação infantil para o desenvolvimento integral da criança, podemos perceber que muitas crianças ainda não têm acesso a esse nível de ensino.

Em 2022, 133 municípios paranaenses relataram à **Defensoria Pública do Estado do Paraná** (DPE-PR) um déficit na oferta de vagas em creches para crianças de zero a três anos. Isso significa que pelo menos **42 mil crianças** não puderam acessar a educação infantil em algum momento no ano passado (DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ – DPEPR, 2023)

Conforme, o índice apontado, é possível identificar que existe uma grande defasagem, da garantia do direito e acesso das crianças de zero (0) à três (03) anos, na educação infantil do Paraná. Lembrando que, os municípios tem a obrigatoriedade de garantir matrícula para as crianças de quatro (04) e cinco (05) anos.

Cabe mencionar que, o ambiente favorável para o atendimento das crianças da educação infantil, deveria ocorrer em (CMEI), pois é um ambiente adequado em relação a estrutura, materiais e ações pedagógicas.

Na falta de vagas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), estão sendo criadas turmas de pré-escola nas instituições de ensino funda-

mental e médio já existentes. Nessa configuração, as crianças permanecem nos CMEI até o ano em que completam quatro anos e depois são encaminhadas para turmas de pré-escola, que estão sendo alocadas nas escolas e atendem em jornada parcial [...]. Por outro lado, pode-se considerar que a demanda crescente pela educação infantil sinaliza que grande parte das famílias, seja por opção ou por necessidade, deseja matricular seus filhos na educação infantil, esperando um atendimento de qualidade. Mesmo com essa indicação, não podemos deixar de registrar a existência de famílias que nem por opção, nem por necessidade gostariam de ter seus filhos na escola antes dos seis anos de idade (LIRA et al. 2016 p. 90).

Uma vez que a criança inserida no ambiente escolar, facilmente pode ser entendido como um lugar de cunho escolarizante, acabando por deixar de propiciar as questões essenciais, desenvolvidas na educação infantil.

O Papel do Brincar na Educação Infantil

A palavra lúdico, vem do latim *ludos* e significa brincar. No brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras e é relativo também à conduta daquele que joga que brinca que se diverte.

Brincar é uma atividade cotidiana na vida das crianças. É o brinquedo a forma pela qual ela resolve a maioria dos conflitos criados pelas limitações do mundo em que vive, e que é, eminentemente, um mundo dos adultos. Através do ato de brincar, as crianças manifestam sua maneira de perceber o mundo ao seu redor.

Como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Isto é, ela aos seis meses e aos três anos de idade tem possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual se encontra inserida. Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo lúdica (QUEIROZ et al.2006, p.170).

Na educação infantil, a criança, cria suas primeiras vivências e experiências, constantemente dentro desse espaço e por isso, essa deve ser tratada com maior responsabilidade e dedicação por partes dos professores e educadores,

para que desta forma, criança se sinta acolhida e encorajada a se tornar protagonista da construção de seus conhecimentos. Segundo Drumond:

Na Educação Infantil, o que deve estar em evidência é o protagonismo das crianças. O fato de preceder a escola de Ensino Fundamental não deve retirar da Educação Infantil aquilo que a singulariza (2013, p.197).

O período da educação infantil é uma etapa de ensino que proporciona a inserção de brincadeiras, pois tem diversas formas de contemplar o brincar, contribuindo assim, para o desenvolvimento pleno da criança.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI) no seu artigo 9º, são apresentadas as práticas pedagógicas as interações e a brincadeiras. No entanto, de acordo com o documento não se pode pensar em brincar sem as interações: interação com a professora, interação com as crianças, interação com os brinquedos e materiais, Interação entre criança e ambiente e interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança.

Dessa forma é primordial a interação com os sujeitos que fazem parte de seu convívio social, bem como na instituição escolar com os professores, colegas, com os materiais disponibilizados para brincar, com o ambiente em sua volta.

Kishimoto (2007) assevera que, quando uma brincadeira é escolhida pela criança, ela pode naturalmente proporcionar o prazer ou desprazer e com isso, trazer várias formas de conhecimento e poder interagir com o mundo. Já, brincadeira, que é dirigida pelo professor, com o propósito de produzir seu conhecimento e entender o mundo a qual pertence. Dessa forma é notável a intenção de chegar a um objetivo, por meio da brincadeira.

A brincadeira promove o desenvolvimento e a aprendizagem na educação infantil, a partir disso, podemos afirmar que a brincadeira é uma prática onde a criança desempenha e concretiza as regras do jogo, executando a ação lúdica. Podendo dizer que o lúdico é uma ação. Sendo assim, brinquedo e brincadeira relacionam-se, diretamente com a criança, ajudando melhorar seu desenvolvimento educacional (KISHIMOTO 2007).

A vista disso, a brincadeira, os brinquedos são imprescindíveis, mecanismos que visam auxiliar o professor, dessa forma, o mesmo pode utilizar no seu planejamento, em decorrência disso, favorecendo, tanto como, refletindo no desenvolvimento e aprendizado da criança.

De conformidade com Vygotsky (1989) a essência da brincadeira é a criação de uma nova relação entre situações do pensamento e situações reais, pois, criando uma zona de desenvolvimento proximal, a criança passa a se comportar, além do habitual de sua idade, como se ela fosse maior do que ela realmente é, com uma grande fonte de desenvolvimento, promovendo mudanças nas necessidades e consciência da criança, pois esta passa a se desenvolver através do brincar.

Sob esta perspectiva, assevera Oliveira,

Quando Vygotsky discute o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira do “faz-de-conta”, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Faz referência a outros tipos de brinquedos, mas a brincadeira de “faz-de-conta” é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento (1997, p. 66).

Assim a brincadeira de “faz-de-conta” faz com que a criança utilize sua imaginação, possibilitando criar outra realidade, muitas vezes imitando um adulto próximo ou uma nova situação.

A Importância do Brincar na Educação Infantil

A pesquisa em questão foi realizada no município de Paranaguá com seis professoras da Educação infantil, a respeito da importância do brincar. O presente estudo foi realizado primeiramente com pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica, é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122).

A pesquisa também é de levantamento de dados, Fonseca (2002) aponta que este tipo de pesquisa é utilizado em estudos exploratórios e descritivos, o levantamento poder ser de dois tipos: levantamento de uma amostra ou levantamento de uma população (também designado censo).

Buscamos na pesquisa de campo, levantar dados a respeito de nosso estudo, pois a pesquisa de campo se caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante).

A pesquisa de campo ocorreu por meio da aplicação de um questionário para (as) os professores da educação infantil de escolas públicas do município de Paranaguá.

Como Gil, aponta, as

[...] entrevistas são muito utilizadas em estudos exploratórios, com o propósito de proporcionar melhor compreensão do problema, gerar hipóteses e fornecer elementos para a construção de instrumentos de coleta de dados. Mas também podem ser utilizadas para investigar um tema em profundidade, como ocorre nas pesquisas designadas como qualitativas (1999, p.114).

Cada questão foi formulada para o profissional expressar sua opinião quanto a importância do brincar na educação infantil, inicialmente para melhor compreensão do grupo pesquisado apresentamos na tabela 1, qual a formação das entrevistadas.

Tabela 1: Formação profissional dos entrevistados

Professoras	Respostas
A	Pós-graduação em Educação Especial e Educação Infantil.
B	Pedagogia
C	Formação de docentes
D	Pedagogia
E	Pedagogia
F	Psicopedagogia

Fonte: Autores (2023)

Podemos observar que somente 1 das respostas apontadas, ainda não apresenta o ensino superior. Segundo a professora, está em processo de formação do ensino superior, mas, todas as demais possuem curso superior, o que é de suma importância na educação infantil, porém, para Araújo (2005) *a formação dos professores para a Educação Infantil não termina com o fim do curso e a habilitação; ela requer um contínuo desenvolvimento profissional e a compreensão de que a docência é a base da identidade profissional do educador* (ARAÚJO, 2005, p.64).

Na segunda pergunta foi questionado, há quanto tempo, as professoras atuam no magistério? Verificando a tabela 2 abaixo.

Tabela 2: Tempo de atuação no magistério

Professoras	Respostas
A	Atuo no magistério há 37 anos.
B	10 anos
C	6 meses
D	1 ano
E	10 anos
F	20 anos

Fonte: Autores (2023)

A pesquisa em questão nos mostra uma relação de professores com uma carreira consolidada na profissão, bem como profissionais descobrindo o magistério recentemente, nesse sentido Huberman (1992) salienta, estudando o ciclo de vida dos professores, observou que o início da carreira representa o momento de entusiasmo, da descoberta e do encantamento, embora marcado por dificuldades e insegurança.

Buscamos compreender há quanto tempo, essas professoras trabalhavam com a educação infantil? A tabela 3 abaixo representa essas respostas.

Tabela 3: Tempo de atuação na Educação Infantil

Professoras	Respostas
A	Trabalho com a educação infantil há 32 anos.
B	10 anos
C	6 meses
D	1 ano
E	04 anos
F	05 anos

Fonte: Autores (2023)

Quando questionamos quanto tempo a professora atua na educação infantil, entendemos que esta etapa de ensino tem características próprias, segundo Kramer (2009),

[...] a formação de profissionais de educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação - requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância (KRAMER, 2009, p. 225).

Os professores da Educação Infantil devem reconhecer as especificidades da criança, como ela aprende e se desenvolve, bem como das diferentes estratégias de ensino, pautadas nas brincadeiras e interações.

Buscamos questionar as professoras sobre quem é a criança que vem para a educação infantil? Apresentamos suas respostas na tabela 4.

Tabela 4: Perfil da criança na educação infantil

Professoras	Respostas
A	A criança é aquela dentro de sua faixa etária que vem para desenvolver suas potencialidades.
B	A protagonista da educação
C	A criança que vem para a educação infantil, é a criança que está experimentando as primeiras socializações fora do ambiente familiar.
D	A criança chega na educação infantil cheia de curiosidade buscando por desafios.
E	Hoje as crianças chegam, na sua maioria, na educação infantil com muito conhecimento de mundo. Com conceitos estabelecidos em seus contextos familiares.
F	É uma criança em construção.

Fonte: Autores (2023)

Diante do que foi respondido pode-se observar, que as crianças que chegam na educação infantil são naturalmente curiosas e têm uma sede de conhecimento sobre o mundo ao seu redor, elas estão constantemente explorando e descobrindo o mundo ao seu redor, tendo um desejo natural de investigar e experimentar coisas novas.

As crianças são naturalmente curiosas e têm necessidade de explorar o mundo desde cedo, para o compreender, atribuir sentido e significado, sendo através da ação e interação com pessoas, materiais e ideias que constrói conhecimento acerca do mundo que a rodeia (LOMBA, 2013, p.11)

É importante lembrar que cada criança é única, com seu próprio ritmo de desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, os educadores da educação infantil devem ser sensíveis às necessidades individuais de cada criança e adaptar suas práticas pedagógicas para atender a essas necessidades específicas.

Questionamos as professoras sobre como a criança aprende e obtivemos as seguintes respostas na tabela 5.

Tabela 5: O aprender na Educação Infantil

Professoras	Respostas
A	A criança aprende brincando, através de brincadeiras e jogos .
B	Brincando e se divertindo.
C	Através da experiência e vivências, tendo a oportunidade de experimentar, através de brincadeiras
D	Ela aprende por desafios em um ambiente atrativo e organizado.
E	Através do experenciar.
F	Interagindo com os colegas e os professores.

Fonte: Autores (2023)

A importância do brincar na educação infantil, têm muitos significados e benefícios na vida da criança para o seu desenvolvimento integral, como, nos aspectos, cognitivo, psicológico, social e afetivo. Para Rosamilha (1979):

A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos (ROSAMILHA, 1979, p.77).

Nesta perspectiva, diante do ambiente educacional, o brincar é uma prática diariamente da criança, brincando ela reflete, organiza e cria o seu próprio contexto. De modo natural, e prazeroso, realiza ações que a faça pensar, refletir, agir no mundo e produzir a sua cultura.

Para compreender o trabalho pedagógico das professoras, questionamos se o brincar é contemplado no trabalho educativo que você desenvolve com as crianças? Dê exemplos. Vejamos as respostas na tabela 6.

Tabela 6: O brincar durante o trabalho pedagógico

Professoras	Respostas
A	Sim. O brincar é muito importante. Através das brincadeiras, jogos lúdicos a criança aprende com facilidade.
B	Sim, explorando a natureza, elas criando as suas brincadeiras por meio de brinquedos desconstruídos.
C	Sim, através da brincadeira desenvolvemos as suas vivências, trabalhando territórios, através dos seus interesses, por exemplo: quando no momento da brincadeira levo para o parque e eles brincam de comidinha. Para eles a brincadeira é coisa séria.
D	É por meio do brincar que a criança aprende e ressignifica o mundo, segundo Vygotsky a criança brinca para entender o mundo do adulto. No dia a dia utilizo propostas que aproximem as crianças do universo do faz de conta, da fantasia e do brincar, para desenvolver as potencialidades dos pequenos
E	Na sua totalidade. Criança só aprende explorando. Todos as aulas partem do brincar.
F	Sim, no dia do brinquedo e nos trabalhos em grupos

Fonte: Autores (2023)

As crianças são naturalmente curiosas e o brincar permite que elas explorem e descubram o mundo ao seu redor de maneira ativa, brincando estimulam o pensamento, a imaginação e a resolução de problemas. As crianças podem explorar conceitos complexos, como causa e efeito, através de jogos de faz de conta e experimentação.

A brincadeira, o jogo simbólico, atividade conhecida como jogo de “faz-de- conta”, ao lado do desenho, formam o conjunto de atividades que caracterizam as primeiras manifestações da linguagem escrita da criança (MARAFON, 2013, p. 16).

Assim a brincadeira de “faz- de- conta” utiliza sua imaginação, possibilita a criança a criar outra realidade, muitas vezes imitando um adulto próximo ou criando uma situação. Segundo Oliveira (1997), a criança.

ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a ideia de carro) e não com o objeto concreto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança separar objeto e significado. (OLIVEIRA, 1997, p. 66)

Desse modo, o brinquedo possibilita a modificação do significado do objeto, pois quando a criança está brincando com o objeto (não concreto) ela cria uma nova situação com o objeto que está brincando e dessa forma dando novos significados.

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

Portanto, a educação infantil deve ofertar e garantir a brincadeira, brinquedos, promovendo assim, o desenvolvimento pleno da criança.

Para finalizar nossa pesquisa, buscamos perguntar qual o tempo diário destinado às atividades lúdicas? Segue as respostas na tabela 7.

Tabela 7: Tempo destinado as atividades lúdicas.

Professoras	Respostas
A	O tempo todo é destinado às atividades lúdicas.
B	Praticamente o tempo todo, com exceção dos momentos de higiene e alimentação.
C	Tirando as atividades de rotina (lanche, higiene, água) umas 2:30, levando em conta as atividades lúdicas diárias (canção e dança)
D	Trinta a quarenta minutos

E	3h aproximadamente.
F	Dependendo das atividades, a aula toda destinada ao dia.

Fonte: Autores (2023)

Considerando, o processo educativo da rede municipal de Paranaguá, o Currículo destaca, em relação ao brincar:

A Rede Municipal de Paranaguá defende que a concepção do Brincar é uma atividade cotidiana da criança, neste ato ela expressa a forma como pensa, ordena e constrói a realidade. Brincar é experimentar o novo, criar experiências, interiorizar ordens e inter-relações entre objetos e sujeitos. O brincar é um direito inalienável da criança, indispensável para interação e a produção de cultura, pois potencializa seu desenvolvimento integral (SEMEDI, 2020, p. 14)

Nesta perspectiva, considera-se que as práticas pedagógicas lúdicas, beneficiam, refletindo na construção do conhecimento da criança, colocando-a como protagonista e desenvolvendo sua autonomia.

Na Educação Infantil é necessário proporcionar em todos os momentos as brincadeiras. Ao professor cabe adequar brincadeiras de acordo com a idade das crianças e mediar as ações em sala de aula, dessa maneira deve propiciar um ambiente em que crianças e professores possam indagar e partilhar experiências e saberes.

Considerações Finais

Como vimos no decorrer da pesquisa a educação infantil avançou tratando-se dos direitos para as crianças. movimos no decorrer da pesquisa a educação infantil avançou tratando-se, dos direitos para as crianças. Porém é necessário avançar ainda mais, já, que, as pesquisas apontam que existem falta de vagas, matrículas, dificuldades das estruturas físicas, entre outros.

Em relação ao brincar, podemos afirmar que as brincadeiras beneficiam facilitando as aprendizagens das crianças e automaticamente o seu desenvolvi-

mento integral, social, político, emocional, físico, cognitivo, criativo e crítico. Nesse sentido, pode-se entender, que não é o brincar, por brincar e sim com intencionalidade. O brincar é natural da criança, brinca desde que nasce, a partir das relações sociais e estímulos com objetos que tem ao seu alcance, vai, constantemente se descobrindo e constituindo-se no mundo.

Diante dessa ação, vai vivenciando e aprimorando o modo de brincar. Dessa forma é relevante utilizar-se, do lúdico das brincadeiras, para que o processo de ensino e aprendizagem, aconteça de forma prazerosa e significativa, já que o brincar é contemplado no desenvolvimento intrínseco e contexto social da criança. O fato da brincadeira fazer parte do desenvolvimento e cultura da criança, justifica, o benefício das práticas pedagógicas serem compartilhadas na perspectiva das interações e brincadeiras, para garantir o direito e a qualidade do processo educativo, que refletirá no desenvolvimento. Neste estudo, diante dos autores e documentos, confirmou-se, que, na educação infantil, deve ser garantido o direito de brincar, assim como, a importância das interações e brincadeiras.

Tratando-se da concepção de educação e na perspectiva da educação infantil com os princípios do brincar e educar, primeiramente, pode-se relatar, da importância da qualidade da educação para a vida da criança.

Sendo assim, para os benefícios do processo educativo, especifica-se, a organização do trabalho pedagógico, as práticas pedagógicas, planejamento do trabalho docente, o processo democrático, o comprometimento de toda a comunidade da instituição e do prazer ou desejo pela profissão. Assim como, a afetividade, esforço, formação continuada e valorização do professor, da fase

e tempo precioso para aproveitar, estimular e acolher a criança, dos espaços físicos que precisam ser proporcionados, interno e externo, de materiais heterogêneos, diferenciados e brinquedos não estruturados. Conforme menor for estruturado o brinquedo, a criança, vai atuar sobre ele e transformá-lo, em algo da sua imaginação, assim terá maior prazer e possibilidades, desenvolven-

do, diante das experiências, o protagonismo, a autonomia, criatividade, como também, nova cultura. Neste sentido, não somente reproduzi-la, mas, sendo protagonista, criando e expressando-se, gradativamente a criança, vai desenvolvendo-se e evoluindo.

Diante dos desafios de viver em sociedade, uma educação de qualidade tem o poder de modificar a realidade da criança, beneficiando-a, no desenvolvimento, na formação em todos os aspectos, para além do que, já foi confirmado neste estudo, somando-se, também, em sua perspectiva humana de proativa, pragmática, destemida e resiliente.

Por fim, diante desse importante estudo, pode-se destacar que essa pesquisa realizada com as professoras de Educação Infantil de Paranaguá, em relação ao brincar, aponta que este está inserido no trabalho pedagógico das profissionais da educação e vem sendo um eixo norteador de todo o processo de ensino aprendizagem e tem um espaço garantido no dia a dia das crianças.

Referências bibliográficas

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara LCT, 1981.

ARROYO, M. G. O significado da infância. 1994 – A Educação infantil nos municípios: A Perspectiva Educacional.

ABRAMOWICZ, A. OLIVEIRA, F de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção, 2010 Educação Santa Maria.

LIMA, A. R. de; Educação Infantil e Alfabetização: Um Olhar Sobre Diferentes Práticas de Ensino: Recife, 2010

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. -

Resolução CEB/CNE nº 5 de 17/12/2009.

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

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2013.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S.M.S. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG.

DPEPR. Defensoria Pública do Estado do Paraná. **Levantamento da Defensoria aponta déficit de 42 mil vagas em creches em 133 municípios do Paraná**. DPEPR. Disponível em: <https://www.defensoriapublica.pr.def.br/>. Acesso em: 13/05/2023.

DRUMOND, V. **Estágio e formação de docentes de educação infantil em cursos de pedagogia**. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp. 2013.

GHIRALDELLI JR, P. et al. **Filosofia da educação**. DP & A, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIZZO, B. S.; BALDUZZI, L.; LAZZARI, A. **Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha**. Educar em Revista, 2019.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores** In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto:Porto, 1992

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, S. **O papel social da educação infantil**. Revista textos do Brasil. Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. In: PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. *A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional*. Revista HISTEDBR On-line- Artigo, Campinas, 2009.

LIMA, J. M.; MOREIRA, T. A.; LIMA, M. R. C. **A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: Outro Olhar para as Crianças e suas Culturas**: Revista Contrapontos - Eletrônica, 2014.

LIRA, A. C. M.; SAPELLI, M. L. S.; ABREU D. J. M. **Educação infantil para crianças de quatro e cinco anos: entre a obrigatoriedade, o direito e a imposição**. Imagens da educação, 2016.

LOMBA, M. F. P. **Conhecimento do mundo: explorar e descobrir o mundo físico na creche e no jardim de infância**. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. Portugal: 2013.

MARAFON, D.; ELIAS, M. A. C. de. **Alfabetizar com o lúdico: Brincadeira ou Aprendizado?** A Experiência do PIBID de Pedagogia na UNESPAR – campus Paranaguá/.Paranaguá: Kayganguê, 2013.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio- histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PARANAGUÁ. **Currículo Municipal da Educação Infantil Paranaguá –PR – 2020**. QUEIROZ, N. L.; ALBUQUERQUE M. D.; UCHÔA B. **A Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um Olhar Sociocultural Construtivista**. Paidéia: Universidade de Brasília. 2006.

ROSAMILHA, N. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. V. M.; FRANCISCHINI, R. **O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil**. Práxis Educacional, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

SOBRE OS(AS) ORGANIZADORES(AS)

Danielle Marafon

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Mestrado em Educação: História e políticas da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialização em Pedagogia Escolar(Administração, Supervisão e Orientação Escolar). Graduação em Pedagogia. Professora associada da Universidade Estadual do Paraná - Campus de Paranaguá. Professora permanente no Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais UFPR - setor Litoral. Coordenadora da especialização em Educação Infantil: Gestão, Saberes e Práticas Educacionais. Pesquisadora na área de Alfabetização e Letramento, Formação de Professores e Educação Infantil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3670209262095739>

Mary Sylvia Miguel Falcão

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa e mestrado pelo programa Educação: História, Política Sociedade na área de Educação e Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutora em Educação pelo Programa Educação, Estado e Sociedade da USP. Experiência em Gestão Educacional, atuando como superintendente de ensino na Secretaria Municipal de Educação de Dourados. Experiência em coordenação e docência na área de Educação de Jovens e Adultos, docência no ensino e extensão universitária. Pesquisadora da área de Políticas Públicas e Gestão e financiamento educacional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4429353541879376>

Roseneide Maria Batista Cirino

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem. Tem Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Especialização em Psicopedagogia, Orientação e Supervisão Escolar e Educação Especial Inclusiva. Possui estudos adicionais em Deficiência Visual. É graduada em Normal Superior com Mídias Interativas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Pedagogia pela FAPI. É professora do colegiado de Pedagogia foi membro do NDE (2019-2024). Compõe o Banco de Avaliadores da Educação Superior INEP/ BASIs. Coordena o NESPI - Núcleo de Educação Especial Inclusiva. É líder do Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas GPEPI. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial inclusiva. Atuou como professora de Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, educação especial, EJA e no curso de Formação docente nível médio. Atuou como pedagoga escolar em processos de Gestão, Coordenou a Educação Especial e Ensino Fundamental anos iniciais de 2001 a 2008 no município de Fazenda Rio Grande.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4251118936692913>

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adélia Gonçalves Andrioli

professora e educadora na rede Municipal de Ensino de Matinhos. Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior do Litoral do Paraná (2014/2015). Especialização Lato Sensu em Educação Especial (2016/2017) e Psicopedagogia Institucional e Clínica (2013/2018), ambos também pelo Instituto Superior do Litoral do Paraná. Especialista em Educação Infantil: Saberes e Práticas Educacionais pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranaguá, no período de 2021 a 2023.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3580123873073949>

Andressa Dal’Negro Ereno Belmont

mestranda em Ciência Tecnologia e Sociedade no Instituto Federal do Paraná, especialista em Educação Infantil: Gestão, Saberes e Práticas Educacional pela Unespar, licenciada em Pedagogia pela Unespar e Educadora Infantil no município de Paranaguá.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6682854439656402>

Danielle Marafon

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Mestrado em Educação: História e políticas da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialização em Pedagogia Escolar(Administração, Supervisão e Orientação Escolar). Graduação em Pedagogia. Professora associada da Universidade Estadual do Paraná - Campus de Paranaguá. Professora permanente no Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais UFPR - setor Litoral. Coordenadora da especialização em Educação Infantil: Gestão, Saberes e Práticas Educacionais. Pesquisadora na área de Alfabetização e Letramento, Formação de Professores e Educação Infantil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3670209262095739>

Daniele dos Reis

Possui Pós-graduação "Lato Sensu" em "Educação Infantil: Gestão, Saberes e Práticas Educacionais" pela Universidade Estadual do Paraná e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná. Educadora Infantil concursada desde 2002 no município de Paranaguá e atuante no Centro Municipal de Educação Infantil Paulo Freire. Especialista na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e séries iniciais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7895032076188961>

Fernanda de Oliveira Pontes

Pedagoga, graduada na UNESPAR- Campus Paranaguá, especialista em Educação Especial e Inclusiva, Faculdade Bagozzi, especialista em Educação Infantil: Gestão, Saberes e Práticas Educacionais, pela UNESPAR- Campus Paranaguá, mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, pedagoga na rede municipal de ensino de Pontal do Paraná.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8082202924446555>

Fernanda Cometi Stocco

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista, em 2016. Professora concursada pelo município de Matinhos - PR desde 2020. Especialista em Educação Infantil: gestão, saberes e práticas Educação Infantil pela Universidade Estadual de Paranaguá.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4940897235012598>

Iarê Sandra Cooper

Licenciada em Pedagogia pela UFPR, com mestrado e doutorado em Educação pela mesma instituição. Especialista em Educação Especial pelo IBPEX e pós-doutorada pelo Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Mato Grosso - PPGEduc/UNEMAT - Campus Cáceres. Atualmente, pedagoga da rede municipal de ensino, no município de Araucária-PR, e professora colaboradora do colegiado de Pedagogia na UNESPAR - Campus Paranaguá.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7451551849814352>

Ivanilda Alexandrina da Cunha Silva

Professora do município de Paranaguá. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (2014). Especialista em Educação Especial pela Instituição Padre João Bagozzi (2016). Especialista em Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), (2018). Especialista em Gestão Escolar, pelo Instituto Superior do Litoral do Paraná (ISULPAR), (2020). Especialista em Educação Infantil: Gestão, Saberes e Práticas Educacionais, pela Universidade Estadual do Paraná - Campos Paranaguá (UNESPAR), (2023).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0205681479592192>

Jessica Maciel Fontana

Pedagoga pela Universidade do Estado de Minas Gerais, especialista em Educação Infantil: Gestão, Saberes e Práticas Educacionais pela Universidade Estadual do Paraná, e Supervisão Escolar pela Uninter. Professora da Educação Infantil do Sesc Paranaguá.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7669386457163724>

Maria Luiza Freitas Marques do Nascimento

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, especialista em Educação Infantil: Gestão, Saberes e Práticas Educacionais pela Unespar, professora da rede Municipal de Educação de Campinas e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Além de alfabetizadora, pesquisa temas relacionados à educação ambiental e aos movimentos sociais.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6793352662333534>

Mary Sylvia Miguel Falcão

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (1986) e mestrado pelo programa Educação: História, Política Sociedade na área de Educação e Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Doutora em Educação pelo Programa Educação, Estado e Sociedade da USP (2011). Experiência em Gestão Educacional, atuando como superintendente de ensino na Secretaria Municipal de Educação de Dourados. Experiência em coordenação e docência na área de Educação de Jovens e Adultos, docência no ensino e extensão universitária. Pesquisadora da área de Políticas Públicas, Gestão e Financiamento Educacional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4429353541879376>

Paula da Silva Inácio Pereira

Paula da Silva Inacio Pereira, é pedagoga (FAFIPAR, 2009), especialista em Questão Social (UFPR), Gestão Escolar (UEPG) e Coordenação do Trabalho Pedagógico (UFPR), além de mestre em Ensino das Ciências Ambientais (UFPR). Atuou como pedagoga em instituição de Educação Infantil e por oito anos na Secretaria Municipal de Educação de Paranaguá como Diretora do Departamento de Educação Infantil, Superintendente de Planejamento Educacional e Secretária de Educação. Tem experiência em gestão educacional e foco na Educação Infantil e Educação Popular. Já integrou o Grupo de Pesquisa GPEUE (UFPR). Em 2025, retorna à rede municipal, assumindo o desafio do Ensino Fundamental.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9967819646792243>

Roseli Vieira Alves de Melo

Graduada em Pedagogia com pós-graduação especialização em “Neuropsicopedagogia” e educadora infantil na rede municipal de Paranaguá – Pr.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8205917141773597>

Roseneide Maria Batista Cirino

Doutora em Educação. Professora do colegiado de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaguá, professora do programa de mestrado em Educação Inclusiva.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4251118936692913>

Sthefany dos Santos Pereira

Pedagoga pela Universidade Estadual do Paraná, especialista em Educação Infantil: Gestão, Saberes e Práticas Educacionais pela Unespar, pedagoga em colégio estadual pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná. Experimentando as diferentes etapas do ambiente educacional, de professora da educação infantil a pedagoga no ensino médio. Interesse em pesquisas relacionadas à educação e os impactos de suas transições.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4869931608877110>

Tammy Ribeiro

Pedagoga, mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2012). Atualmente é docente da Universidade Estadual do Paraná. Atua principalmente nos seguintes temas: Violência e Desigualdade social na Educação; Formação de Professores; Organização do trabalho Pedagógico e Gestão Escolar; Estágio Supervisionado; Direitos Humanos; Participante do Centro de Educação e Direitos Humanos no Núcleo de Educação e Relações Étnico-Raciais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0813000930831916>

Tatiana Costa Pinto Passos

Graduada em Letras Português pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (2000). Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco (2006) e em Educação Infantil na Universidade Positivo (2020). Mestre em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no IFPR - Campus Paranaguá. Professora - Secretaria Municipal de Educação de Paranaguá.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6359132393895057>

EDUCAÇÃO INFANTIL

SABERES E PRÁTICAS



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

ARCO
EDITORES ● ● ●

