UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL

Valéria Ferreira Fortes

INTERAÇÕES NA INFÂNCIA: A ESCOLA COMO LUGAR DE ENCONTRO DE CRIANÇAS PEQUENAS E SUAS INFINITAS POSSIBILIDADES EM DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS

São Caetano do Sul – SP
2024

VALÉRIA FERREIRA FORTES

INTERAÇÕES NA INFÂNCIA: A ESCOLA COMO LUGAR DE ENCONTRO DE CRIANÇAS PEQUENAS E SUAS INFINITAS POSSIBILIDADES EM DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Educação - Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

São Caetano do Sul – SP
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Pró-Reitoria de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional.

Trabalho final : modelo e formatação / Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional ; Valéria Ferreira Fortes. São Caetano do Sul: USCS, 2024.

147 f. : il.

1. Normalização da documentação. 2. Trabalho final de mestrado profissional. 3. Dissertação. 4. Documentos (elaboração). 5. Documentos eletrônicos. I. Fortes, Valéria Ferreira.

CDD

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 19/06/2024 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof (a). Dr.(a.) Elizabete Cristina Costa Renders
Prof (a). Dr.(a.) Carlos Alexandre Felicio Brito
Prof (a). Dr.(a.) Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches
Prof (a). Dr.(a.) Kathya Maria Avres de Godoy

AGRADECIMENTOS

À Deus, que fez com que meus objetivos fossem alcançados.

À minha família que me incentivou nos momentos difíceis e compreenderam minha ausência enquanto me dedicava aos estudos e realização desse trabalho.

Aos professores que desempenharam um papel importante nessa jornada.

E a todos aqueles que contribuíram e tornaram essa realização possível.

“[...]O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado[...]” (Rubem Alves)

RESUMO

No contexto educacional atual da pré-escola é comum observar que a organização das crianças nas turmas é feita por faixa etária. Esta organização segue preceitos de um sistema de seriação, estruturado de maneira padronizada e homogênea, baseado em teorias psicológicas que classificam as características de desenvolvimento e aprendizagem por idade. Nesse sentido, sobrevém uma questão: será que a aprendizagem e o desenvolvimento só podem ser estimulados por meio deste modelo? Será que a composição de turmas com diferentes idades não promoveria maior pluralidade cultural e, por consequência, promoveria maiores trocas de experiências e saberes em diferentes tempos e espaços? A partir desses questionamentos este estudo investigou como as interações contribuem para a aprendizagem das relações sociais de crianças de diferentes idades, em diversos tempos e espaços, na Educação Infantil, em uma EMEI em São Paulo, cuja proposta educativa se baseia em agrupamentos multietários. Além disso, foi investigado os momentos e as formas em que ocorrem essas interações e como os espaços e tempos escolares são organizados para esse fim. Isso possibilitou compreender como o ambiente escolar pode favorecer a aprendizagem das relações sociais a partir dessas interações e, em colaboração com as crianças. Para realização do estudo foi considerado os princípios da abordagem qualitativa para entender as interações das crianças em diferentes tempos e espaços no processo de desenvolvimento. Além disso, o estudo se configurou com exploratório, o que permitiu obter novas percepções e me familiarizar com o fenômeno em questão. Para tanto, foi utilizado a Observação Participante como instrumento de pesquisa, interagindo diretamente com a realidade estudada para compreender melhor os interesses e processos de aprendizagem das crianças envolvidas. A coleta de dados foi feita por meio de observações e registros escritos, focando especialmente nas diferentes linguagens das crianças, como a oralidade e o desenho, e nas interações entre crianças de diferentes idades em diversos tempos e espaços. Ao final desta pesquisa, foi possível afirmar que essas interações desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem das relações sociais das crianças. O desafio, portanto, é criar novos espaços e tempos mais acolhedores, relevantes, sensíveis e inclusivos, onde cada criança seja reconhecida como única e valorizada em sua singularidade, permitindo que se expressem de diferentes formas e interajam em diversos tempos e espaços da escola. Com o intuito de oferecer uma ferramenta prática e teórica que possibilite debates, reflexões e que, se possível, diminua os desafios e incertezas investigados nesta pesquisa científica, desenvolvi um produto para formação de professores. Esse produto, em formato de e-book, foi intitulado "Desbravando Possibilidades Infinitas: Cenários de Aprendizagem e Encontro de Crianças Pequenas em Diferentes Tempos e Espaços da Escola." E para inspirar os professores e destacar de forma mais visível a importância dessas interações, o produto foi enriquecido com um recurso audiovisual chamado "Tecendo Laços: As Interconexões da Criança na Educação Infantil."

Palavras- chave: interações; escola; infância; experiências; tempos; espaços.

ABSTRACT

In the current educational context of preschool, it is common to observe that children are organized into classes by age group. This organization follows the precepts of a ranking system, structured in a standardized and homogeneous way, based on psychological theories that classify development and learning characteristics by age. In this sense, a question arises: can learning and development only be stimulated through this model? Wouldn't the composition of classes with different ages promote greater cultural plurality and, consequently, promote greater exchanges of experiences and knowledge in different times and spaces? Based on these questions, this study investigated how interactions contribute to the learning of social relationships of children of different ages, in different times and spaces, in Early Childhood Education, in an EMEI in São Paulo, whose educational proposal is based on multi-age groups. Furthermore, the moments and ways in which these interactions occur and how school spaces and times are organized for this purpose were investigated. This made it possible to understand how the school environment can encourage the learning of social relationships from these interactions and, in collaboration with children. To carry out the study, the principles of a qualitative approach were considered to understand children's interactions at different times and spaces in the development process. Furthermore, the study was exploratory, which allowed me to obtain new insights and familiarize myself with the phenomenon in question. To this end, Participant Observation was used as a research instrument, interacting directly with the reality studied to better understand the interests and learning processes of the children involved. Data collection was done through observations and written records, focusing especially on children's different languages, such as speaking and drawing, and interactions between children of different ages in different times and spaces.At the end of this research, it was possible to affirm that these interactions play a fundamental role in the development and learning of children's social relationships. The challenge, therefore, is to create new spaces and times that are more welcoming, relevant, sensitive and inclusive, where each child is recognized as unique and valued in their uniqueness, allowing them to express themselves in different ways and interact in different times and spaces at school. With the aim of offering a practical and theoretical tool that enables debates, reflections and, if possible, reduces the challenges and uncertainties investigated in this scientific research, I developed a product for teacher training. This product, in e-book format, was titled "Uncovering Infinite Possibilities: Learning and Meeting Scenarios for Young Children in Different Times and Spaces at School." And to inspire teachers and highlight in a more visible way the importance of these interactions, the product was enriched with an audiovisual resource called "Weaving Ties: The Interconnections of Children in Early Childhood Education."

Keywords: interactions; school; infancy; experiences; times; spaces.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Quantidade de Pesquisas Disponíveis Por Palavra-Chave na Educação Infantil.....24
Figura 2 Quantidade de unidades educacionais da rede municipal de ensino direta 68
Figura 3 Croqui da U.E.....71
Figura 4 Sequência de Fotos da Sala de Aula.....98
Figura 5 Sequência de Fotos da Sala da Quadra.....101
Figura 6 Fotos do Refeitório.....103
Figura 7 Sequência de Fotos do Parque Externo.....105
Figura 8 Sequência de Fotos do Pátio e Parque Interno.....107
Figura 9 Sequência de Fotos da Lousa e Azulejo.....108
Figura 10 Sequência de Fotos do Tobogã.....110
Figura 11 Desenho de Atena – 5 anos.....111
Figura 12 Desenho de Afrodite – 5 anos.....112
Figura 13 Desenho de Gaia – 5 anos.....114
Figura 14 Desenho de Zeus – 5 anos.....114
Figura 15 Desenho de Poseidon – 4 anos.....116
Figura 16 Desenho de Hera – 4 anos.....117
Figura 17 Desenho de Iris – 4 anos.....118
Figura 18 Desenho de Caos – 4 anos.....119
Figura 19 Desenho de Atlas – 5 anos.....120
Figura 20 Sequência de Desenhos do Cronos.....122
Figura 21 Sequência de Fotos dos materiais do Novo Espaço.....125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Levantamento de Teses e Dissertações.....22
Quadro 2 Critérios de Inclusão e de exclusão.....23
Quadro 3 Triagem de Documentos.....23
Quadro 4 Pesquisas selecionadas.....26
Quadro 5 Agrupamentos de acordo com as datas de nascimento e proporção adulto-criança, de acordo com o espaço físico do ambiente (CEIs, CEMEIs e EMEIs).....69
Quadro 6 Roteiro de Observação sobre as Interações.....76
Quadro 7 Matriz de Amarração.....78
Quadro 9 Principais apontamentos feitos pela aluna Atena, sobre a escola.....112
Quadro 10 Principais apontamentos feitos pela aluna Afrodite, sobre a escola.....113
Quadro 11 Principais apontamentos feitos pela aluna Gaia, sobre a escola.....114
Quadro 12 Principais apontamentos feitos pelo aluno Zeus, sobre a escola.....115
Quadro 13 Principais apontamentos feitos pelo aluno Poseidon, sobre a escola.....116
Quadro 14 Principais apontamentos feitos pela aluna Hera, sobre a escola.....117
Quadro 15 Principais apontamentos feitos pela aluna Iris, sobre a escola.....119
Quadro 16 Principais apontamentos feitos pelo aluno Caos, sobre a escola.....120
Quadro 17 Principais apontamentos feitos pelo aluno Cronos e demais crianças, sobre a escola.....122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATE	Auxiliar Técnico de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECI	Centros de Educação e Cultura Indígena
CEI	Centros de Educação Infantil
CEII	Centro de Educação Infantil Indígena
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEBS	Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SINPEEM	Sindicato dos Profissionais de Educação no Ensino Municipal
SME	Secretaria Municipal da Educação
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
U.E	Unidade Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

MEMORIAL.....14
1 INTRODUÇÃO.....17
2 PESQUISAS CORRELATAS 22
3 CENÁRIO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL 28
3.1 A Organização Escolar no Brasil.....28
3.2 A Trajetória da Educação Infantil 29
3.3 A criação dos Parques Infantis Paulistanos.....34
4 MARCAS SIGNIFICATIVAS.....38
4.1 Conceito de Criança e de Infância – Fatos Históricos 38
4.2 Educação e os direitos da criança 44
4.3 Perfil do Educador infantil.....50
4.4 Aprendizagem na Infância 53
5 AVANÇOS E DESAFIOS.....56
5.1 A Escola 56
5.2 A Rotina 58
5.3 O Currículo 60
5.4 Os Tempos e os Espaços.....62
5.5 Relação Escola/Família 64
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....66
6.1 Opção Metodológica.....66
6.2 Caracterização do Campo de Pesquisa.....67
6.3 Caracterização dos Sujeitos de Pesquisa.....73
6.4 Objeto de Estudo.....73
6.5 Instrumentos de Coleta de Dados e Procedimentos.....74
6.6 Procedimentos de Análise.....80
7 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DESCOBERTAS DE AMIGOS (Resultados da Pesquisa).....86
7.1 Apresentação dos diferentes espaços da escola e organização do tempo.....97
7.2 Discussão sobre a fala das crianças e da escuta.....111

8 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL.....128
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....132
REFERÊNCIAS.....136
APÊNDICE A – Carta de Intenções.....142
APÊNDICE B – TCLE.....144

MEMORIAL

É inegável como a trajetória de minhas experiências e vivências como criança, como adulta e como profissional, caminha em direção a educação, a infância, as interações e as brincadeiras. Desde quando fui gerada, até os meus três anos de idade, muita coisa aconteceu.

Pude perceber, nos relatos dos meus pais, que o cuidar com atenção e com amor, foi muito importante e nessa relação afetiva e positiva fui aprendendo a ter confiança em mim mesma e nas pessoas que me cercavam (pai, mãe, avós, tios, primos); além de conhecer o mundo ao meu redor e interagir com eles. Lembro-me até hoje, das ruas de terras, dos morros, de casas com quintais, jardins cheios de flores, dos banhos de água da chuva...Tudo contribuindo ainda mais para novos saberes / fazeres. E envolvida à tanta beleza, vivi uma infância intensa, prazerosa e significativa, interagindo com as outras crianças que ali moravam, indo nas casas de cada uma para conversar, tomar café, brincar de boneca, de casinha, de escolinha, participar de festas de aniversários.

Quando nos reuníamos na rua, brincávamos de pega-pega, esconde-esconde, mãe da rua, além de tantas outras brincadeiras que agora não me lembro, mas foram marcantes. Tínhamos em mãos, todos os dias, uma diversidade de materiais e de brinquedos utilizados ludicamente e como meios de novos aprendizados, tais como: bolas, cordas, carrinhos de rolimã, ioiô, bolinhas de gude, pipas e até mesmo materiais naturais para criações: como as folhas das árvores para estourar nas mãos, a lama para fazer bolinhos, as pedrinhas para brincar de cinco marias, a areia para fazer desenhos, as mamonas nas brincadeiras de guerra. Ou seja, tínhamos na natureza, uma ilimitada “fábrica” de brinquedos. Também soltávamos balões nas épocas juninas, observávamos, em algumas casas, os presépios montados, no Natal, etc.

Não havia divisão de idade para aquela ou outra interação. Éramos apenas crianças e isso bastava. Sinto saudades de quando minha mãe, contava histórias, cantava músicas de ninar e nos ensinava, através de seu senso comum, suas crenças e tradições; tais como: cobrir os espelhos em dias de chuva, trovoadas e relâmpagos, não beber suco de manga com leite e tantas outras coisas que cresci acreditando, até um certo tempo; pois nascemos herdeiros dessas gerações e enquanto sujeitos sociais, outras possibilidades vão surgindo, outros olhares, outras leituras de mundo.

A partir dos seis anos de idade, frequentei a pré-escola. Me recordo, até hoje, do primeiro dia de aula, em que minha mãe me deixou lá. Eu chorava muito e ela mostrava-se apreensiva. Mas, a professora conseguiu acalmar nossos corações dizendo que ficaria tudo bem. Agora, eu interagia com outras crianças na escola, além das crianças na rua.

E assim, com o passar do ano, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi feita de forma natural. Como era bom ir para a escola andando em grupo de crianças “bando”, conversando, trocando ideias, brincando, sem nenhuma preocupação aparente. Neste tempo, mesmo através de uma Educação Escolar Tradicional, eu já mostrava gostar muito de ler e de escrever.

Com o tempo me tornava independente, passando por transformações físicas e mentais muito intensas, pois a adolescência estava chegando. Realizei o Ensino Médio e o Magistério, com especialização em Educação Infantil. Assim que me formei, iniciei minha experiência profissional, como professora primária na Prefeitura Municipal de Santo André, São Paulo (SP). Ao considerar a escola como o segundo meio social em que a criança se insere, e que é na família que ela começa, notei que muitos são os princípios e valores que precisam ser considerados essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento na Primeira Infância.

Depois de três anos, e por motivos particulares, fui morar no Rio de Janeiro. Lá, tive minhas primeiras experiências em duas Escolas Particulares tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Após quatro anos, retornei para a cidade de Santo André - São Paulo. Trabalhei em algumas Escolas Estaduais como professora eventual, fui auxiliar de Educação Infantil em uma creche.

Em 2000, passei no concurso da Prefeitura de Santo André, onde exerço até hoje o cargo de Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Em 2003 finalizei minha primeira licenciatura em Pedagogia com complementação em Gestão Escolar. Após seis anos, também passei no concurso da Prefeitura de São Paulo no qual atuo até os dias atuais. Depois de um tempo, fui motivada pelas colegas de trabalho, a realizar duas pós-graduações: Psicopedagogia e Psicomotricidade.

Em 2013, finalizei a minha segunda Licenciatura em Filosofia. Realizei algumas Extensões Universitárias e muitos outros Cursos. E por considerar que somos seres inacabados, em constante transformação e formação, ainda continuo participando de seminários, troca de experiências, encontros, palestras... Recentemente, mais precisamente no segundo semestre deste ano de 2022, ingressei na Universidade

Municipal de São Caetano do Sul (USCS) no Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional. E, de acordo com Sócrates, “Só sei que nada sei.”

São nestes mais de vinte anos de carreira com experiências diversas que venho percebendo que as crianças, geralmente não compartilham brincadeiras ou outras atividades em tempos e espaços mais coletivos, onde possam criar diferentes formas de saberes, além de fazer e de conviver com outras crianças, através de experiências de diálogos e de partilhas de conhecimentos, uma vez que estas são vistas apenas como seres biológicos e que percorrem etapas definidas pela faixa etária.

Diante disto, e para compreender de que forma e quando se dão as interações de crianças na pré-escola, enquanto direito à infância, na escola onde leciono, questiono: Será possível romper as determinações por etapas e por delimitações cronológicas impostas? Como se estabelecem as relações sociais e interacionais, entre as crianças em diferentes tempos e espaços? O que fazem as crianças, nos momentos de interações? Existem alguns momentos previstos e/ou planejados, no cotidiano da escola, onde as crianças possam trocar vivências, afetos e saberes? Os professores organizam os tempos, os espaços e os materiais para as diferentes possibilidades de interações e relações, com qualidade, viabilizando o protagonismo, o diálogo e a participação criativa e ativa das crianças?

Desse modo, enfatizando que a reflexão é dinâmica e que o discurso e a prática precisam caminhar juntos, o trabalho intitulado como “interações na infância: a escola como lugar de encontro de crianças pequenas e suas infinitas possibilidades em diferentes tempos e espaços” propõe mudanças de olhares, de lugares, de mistura de idades...para alargar outras possibilidades educativas. Assim, Freire afirma:

> Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 14).

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho intitulado como “Interações na infância: a escola como lugar de encontro de crianças pequenas e suas infinitas possibilidades em diferentes tempos e espaços” tem sua origem em questões que me inquietam a cerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano relacionados às interações da criança pequena, de diferentes idades, da pré-escola, em diferentes tempos e espaços , no meio em que está inserida e com o outro.

Este é um tema explorado por importantes pensadores, como Piaget e Vygotsky, que se dedicaram a compreender como as interações sociais, enquanto fenômeno, moldam a identidade, o comportamento e o pensamento das pessoas.

Assim sendo, relembramos que para o Psicólogo Vygotsky (1989) a interação é fundamental no desenvolvimento psicológico, enquanto para Piaget (1978) é a base da formação da personalidade.

Nessa ótica, embora a família seja a primeira instituição em que ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento por meio da interação, é na escola que esses processos se ampliam e pluralizam, pois desempenham papéis relevantes no processo de aprendizagem e no desenvolvimento humano.

Porém, destaca-se, que na pré-escola, as crianças são organizadas por turmas e grupos e por faixa etária. Dessa forma, vemos que as escolas são organizadas pelo sistema de seriação, de forma padronizada e homogênea, fundamentadas nas teorias psicológicas que classificam as características de desenvolvimento e aprendizagem por idade, garantindo assim o controle e a dominação dos pequenos pelos professores.

Deste modo, costuma-se pensar que somente através dessa divisão o processo de aprendizagem das crianças é favorecido e que proporciona um melhor desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. Diante disso, questionamos se a aprendizagem e o desenvolvimento só podem ser estimulados nessa estrutura de organização, ou em outras palavras, será que a divisão de classes por idade favorece o desenvolvimento e a aprendizagem da mesma forma e com a mesma intensidade, se sua pluralidade cultural for valorizada através das interações, com experiências e saberes compartilhados coletivamente, em diferentes tempos e espaços?

Consequentemente, este tipo de agrupamento, suscita reflexões sobre possíveis interações das crianças pequenas na Educação infantil, já que elas, desde

que nascem vivem, convivem e aprendem com outras crianças de idades diferentes em seu ambiente familiar e social.

Assim, questionamos: Será que realmente estamos considerando a realidade sócio – cultural dessas crianças nas instituições de Educação Infantil? Quais tipos de interações trariam possíveis saltos qualitativos na e para a aprendizagem das crianças pequenas? Quais são os reais desafios para a efetivação dessas interações?

Diante desses questionamentos, buscamos investigar de que forma as interações, das crianças pequenas, de diferentes idades, na pré-escola, em diferentes tempos e espaços, podem favorecer o desenvolvimento infantil.

Assim, a ideia de se explorar as interações das crianças pequenas, de diferentes idades, na pré-escola, é um fio condutor para entender a aprendizagem, o desenvolvimento infantil e suas relações sociais, compreendendo a infância além de uma perspectiva puramente etária.

Juntamente a este problema de pesquisa, como objetivo geral pretende-se compreender como as interações entre as crianças pequenas, de diferentes idades, podem contribuir para a aprendizagem, relacionada às relações sociais, em diferentes tempos e espaços na Educação Infantil.

Assim, estabelece-se como objetivos específicos:

- Identificar de que maneira os espaços e os tempos escolares são organizados;

- Verificar em que momentos e de que forma ocorrem as interações entre as crianças;

- Compreender de que maneira o ambiente escolar pode favorecer a aprendizagem relacionada às relações sociais, na Educação Infantil, a partir das interações;

- Propor um projeto de reorganização de espaço e de tempo escolar, junto às crianças, para que tenham maior oportunidade de interação.

Nesse sentido, a escola destaca-se como um importante lugar que oferece possibilidades infinitas para a criança viver, explorar, participar, expressar e se relacionar com o outro, pois são nessas relações humanas, que educamos e somos educados.

Para isso, torna-se necessário, criar e recriar o ambiente escolar para que se converta em espaços e tempos mais envolventes, prazerosos e mais humanos, mais lúdicos e organizados, considerando a criança como sujeito histórico e de direitos,

respeitando e valorizando suas características, suas necessidades e potencialidades, para que possa, assim, ser recebida e percebida em toda a sua inteireza humana.

Nesse contexto, a criança, como todo ser humano, está no mundo e em plena relação com ele, e dessa forma, é capaz de tomar consciência de si e do mundo. Ela pensa, cria seu próprio caminho de aprendizado, entende o seu lugar no mundo e de transformar a si mesmo, através do processo educativo e de sua forma de ser; pois é curiosa, inquieta, criativa, questionadora.

Considerando a maneira como se apresenta, se comporta e pensa, a criança pequena possui uma habilidade inata para interpretar e atribuir significado ao ambiente educativo, é criativa e resistente ao cotidiano. Dessa forma, ao aplicar as ideias de Michel de Certeau (1994), na Educação Infantil, podemos reconhecer e destacar a agência, a criatividade e a resistência naturais da criança.

Dessa maneira, ilustramos que, a agência, está em sua interpretação e significado dos espaços, a criatividade, quando são incentivadas com práticas pedagógicas em ambientes mais favorecidos, e a resistência, evidenciada em suas escolhas e participações ativas, ao resistir às normas estabelecidas, ao escolher como e com quem interagir, se envolver e expressar suas ideias, não se limitando, portanto, as normas sociais, e sim desempenhando um papel importante na construção de significados e na adaptação de regras à sua realidade cotidiana.

Essa ideia de agência e de resistência nas práticas cotidianas da escola é complementada pelas inquietações de Nilda Alves (1998) sobre o ambiente escolar. A mesma autora (1998) destaca que o espaço físico da escola desempenha um papel muito importante na formação e no desenvolvimento da criança, além de deixar marcas profundas em suas vivências. Além disso, os espaços e tempos precisam ser projetados e organizados de maneira a refletir os valores educacionais, promovendo assim, um ambiente de aprendizagem com qualidade. Alves (2003) salienta também, que:

> [...]será preciso admitir que na escola, desde sempre esteve/está presente uma série bastante diversificada de artefatos culturais, mesmo quando não nos damos conta disto[...] (Alves, 2003, p, 70).

Ou seja, ela ressalta que a cultura escolar não é homogênea e que as escolas possuem culturas diversas. A partir do momento em que essa pluralidade cultural é considerada, respeitada e valorizada, o espaço escolar contribuirá para uma educação mais inclusiva, relevante e mais sensível às questões sociais e culturais.

Nessa perspectiva, Nilda Alves (2004) defende a ideia de que:

> [...] a heterogeneidade, de fato comum a todos os grupos, ao ser respeitada, possibilita abrir novos caminhos levando a pontos diversos, ou seja, ao aparecimento e reconhecimento da diferença (Alves, 2004, p. 39).

Desse modo, afirma que abrir caminhos para pontos diversos significa permitir que as diferentes perspectivas e experiências se manifestem e sejam reconhecidas. Portanto, promover a aceitação e a valorização da heterogeneidade é essencial para criar ambientes sociais e culturais mais ricos e equitativos.

Da mesma forma, evidencia que a escola desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento humano, não apenas intelectual, mas também emocional e social. Assim como, a importância da participação da comunidade e do papel dos educadores na construção de um ambiente escolar mais significativo.

Em nossa busca por destacar as crianças e suas diversas culturas, procuramos conectar o ponto de vista desses protagonistas à visão deles sobre a escola, considerando-a não apenas como um local de transmissão de conhecimento, mas como um espaço vital.

Essa abordagem será feita por meio de várias formas de expressão, com destaque especial, para a oralidade e o desenho. A metodologia de pesquisa estará fundamentada na observação participante e nas interações das crianças, em diferentes momentos e espaços da escola, pois desempenham um papel crucial.

Diante disso, optamos por conduzir nossa pesquisa em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na cidade de São Paulo, escolhendo este campo, devido a implementação de uma nova proposta educativa baseada por agrupamentos multietários.[1]

Dessa maneira, o tema proposto “Interações na infância: a escola como lugar de encontro de crianças pequenas e suas infinitas possibilidades em diferentes tempos e espaços” está vinculado com a linha de pesquisa Profissional em Docência e contribuirá para alargar outras possibilidades educativas de escolhas, de

[1] Definida na Instrução Normativa SME n. 43/2021 Art. 13. O atendimento na Educação Infantil, a ser realizado nos Centros de Educação Infantil/Creches – Unidades Diretas, Indiretas e Parceiras -, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS) e nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS), ocorrerá em agrupamentos formados de acordo com as datas de nascimento e proporção adulto-criança, de acordo com o espaço físico do ambiente.

transformações e consequentemente, propor mudanças na busca de novos olhares, novos lugares, etc.

Com o pressuposto de que essas interações, em tempos e espaços diversos, melhoram o desenvolvimento da criança, esta pesquisa está sendo organizada e construída em sete seções.

Na primeira seção, fizemos uma introdução da pesquisa, apresentando as ideias a serem abordadas e discutidas. Na segunda seção, demos destaque às pesquisas correlatas.

Na terceira seção, “Cenário Histórico da Educação no Brasil”, foi apresentado um breve resgate histórico da organização escolar no Brasil, a criação dos Parques Infantis Paulistanos e a trajetória da Educação Infantil, indicando que as histórias se cruzam e se influenciam mutuamente.

Já na quarta seção, “Marcas significativas”, abordamos o conceito de criança e de infância, apontando os fatos históricos. Também dialogamos sobre a educação e os direitos da criança, fizemos uma relação do perfil do educador infantil a Paulo Freire e discutimos sobre a aprendizagem na infância dando ênfase, aos pensamentos de Vygotsky.

Na quinta seção, “Avanços e Desafios”, trazemos para reflexão os obstáculos e a relevância da (re)organização escolar, dos tempos, dos espaços, do currículo para a primeira infância, além da relação escola/família.

Em seguida, na sexta seção, “Procedimentos Metodológicos”, apresentamos os procedimentos metodológicos, o tipo de pesquisa, a caracterização do campo de pesquisa e dos sujeitos envolvidos na coleta de dados, os procedimentos de análise e interpretação dos dados, entre outros.

Na sétima seção, “Proposta de Produto Educacional”, destacamos a sua expressiva relevância para os professores e sua formação, com o propósito de abordar, ou ao menos abrandar, as questões desafiadoras que são alvo desta pesquisa científica.

Além disso, que essa ferramenta, não seja apenas um instrumento, mas inspiração, de novas práticas, descobertas e aprendizado significativo, clareando o caminho para uma maior qualidade na educação infantil.

2 PESQUISAS CORRELATAS

Com o intuito de se chegar à familiaridade com o tema, muitas informações foram buscadas, inicialmente, nos aplicativos eletrônicos da Publish or Perish e do Banco de Teses e Dissertações da Capes, a partir das palavras-chave relacionadas a Educação Infantil: crianças, agrupamentos, interação, infância, relação social, tempos e espaços, que fazem a relação aos objetivos da revisão, utilizando aspas e no idioma em português. Seguindo a cronologia de artigos dos últimos 5 anos (2017 a 2022), encontramos 10.868 pesquisas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Levantamento de Teses e Dissertações

Palavras-Chave	**Quantidade de Pesquisas disponíveis**
“Crianças” “Educação Infantil”	4832
“Agrupamentos” “Educação Infantil”	2056
“Interação” “Educação Infantil”	1663
“Infância” “Educação Infantil”	1300
“Mistura de idades” “Educação Infantil”	916
“Relação Social” “Educação Infantil”	101
“Tempos e Espaços” “Educação Infantil”	31

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Para dar continuidade, os documentos encontrados passaram por critérios de inclusão e de exclusão, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 2 - Critérios de Inclusão e de exclusão

Critérios de Inclusão	**Critérios de Exclusão**
Os mais citados	Aquelas que não apresentam relação com as questões da pesquisa e os objetivos do projeto
Apresentam relação com os objetivos da pesquisa	Eliminação da duplicidade de artigos
Apresentam relação com as palavras-chave	Versões anteriores de trabalhos selecionados
Artigos utilizados na íntegra	
Métodos de observação	

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Após estas etapas, critérios e leituras, obtivemos 48 pesquisas e seguindo com os mesmos critérios e as mesmas etapas, foram selecionados 20 e finalmente se chegou a 5 trabalhos. O quadro abaixo demonstra as etapas descritas acima.

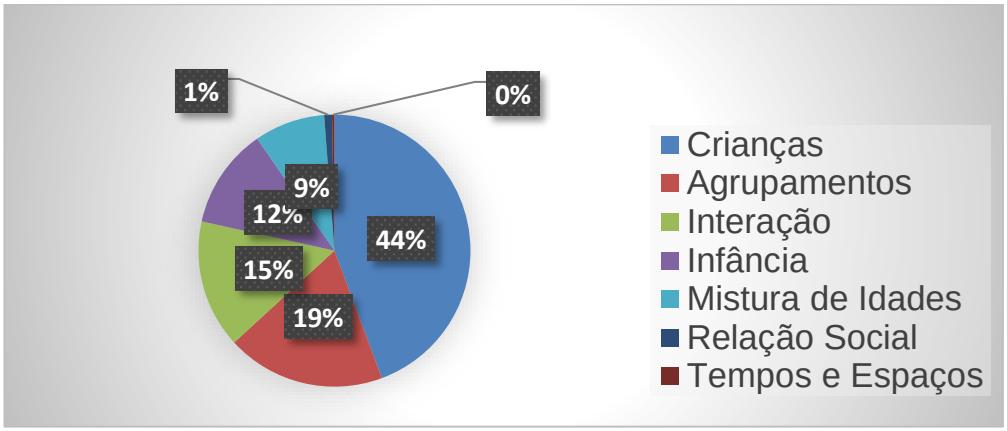
Quadro 3 - Triagem de Documentos

Pesquisas	1ª Seleção	2ª seleção	Resultados
10.899	48	20	05

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Poucos trabalhos encontrados se aproximam do fenômeno a ser pesquisado e consequentemente poderão fazer parte do projeto a partir de um maior e melhor aprofundamento das discussões.

Figura 1 - Quantidade de Pesquisas Disponíveis Por Palavra-Chave na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Podemos observar nos dados acima, que é natural que os estudos e pesquisas se voltem para uma melhor compreensão do ser “criança”, suas interações com seus pares, suas experiências e vivências na Educação Infantil, pois é crucial para o educador conhecer e compreender o seu desenvolvimento e aprendizagem, a formação de sua identidade e a socialização.

Quanto aos estudos sobre os temas “tempos e espaços e as relações sociais”, percebe-se que não recebem tanta atenção e são “imperceptíveis” neste contexto, porém são igualmente importantes, pois influenciam diretamente na formação e na aprendizagem da criança e viabilizam a qualidade da educação que devemos proporcionar à ela.

Assim, um dos trabalhos que vem a este encontro é de Rivero e Rocha (2019), em seu artigo “A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto da educação infantil” sinalizam que observaram na Educação Infantil, as diferenças culturais que as crianças possuem e trazem para o contexto escolar quando inseridas em práticas lúdicas. Melhor dizendo, que cada criança é um ser único, e que suas reações, sentimentos, comportamentos... ao interagir no seu meio familiar e escolar, variam de acordo com cada ambiente, pois vivenciam diferentes contextos, dinâmicas e situações.

Na escola, portanto, a criança deve ser respeitada e compreendida, pois é um ser social desde o seu nascimento e sua existência e desenvolvimento estão ligados às interações e ao convívio com outras pessoas e que é através do brincar que ela

reproduz, reinventa, compartilha e cria cultura, de maneira mais autônoma e participativa, dando assim, mais sentido ao seu mundo.

Silva (2021), em sua dissertação “Relações sociais entre crianças e os brinquedos na escola de educação infantil” faz uma relação entre a criança, o brincar e a brincadeira. Por se tratar de uma forma de linguagem da criança, o brincar é naturalmente explorado e experienciado e consequentemente uma atividade ligada ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Ao brincar, compartilha brinquedos, coopera com o grupo, busca relações afetivas, negocia e respeita regras tanto em momentos livres, onde pode realizar escolhas, quanto em momentos dirigidos pelo professor. Silva (2021) também reforça, que o brinquedo estruturado, ao ser utilizado pela criança desenvolve suas capacidades cognitivas e sociais, enquanto o jogo simbólico, promove a sua criação, a sua imaginação, ideias etc. e que ambos são cheios de significados.

No artigo “Reorganizando recursos, espaços e tempos na educação infantil”, Nunes (2018), expõe a importância de se planejar propostas pedagógicas mais significativas para as crianças vivenciarem e experimentarem, na Educação Infantil. Sendo assim, um professor que reconhece a criança como o centro do processo ensino aprendizagem e se preocupa com o seu desenvolvimento e o seu conhecimento, sabe que organizar novos tempos, diferentes espaços, diversificar os recursos e consequentemente reestruturar a rotina escolar são novos caminhos indispensáveis à sua prática docente e ao compromisso por uma educação de qualidade.

Neste cenário, torna-se necessário, ao educador, dar a devida importância à sua formação inicial e continuada, ser uma professora pesquisadora, mais reflexivo, articulando em suas propostas pedagógicas, o cuidar, o educar, as brincadeiras e as interações, sem se preocupar com a escolarização das crianças pequenas.

O artigo “Espaços e tempos na educação infantil: Potencializando o processo de desenvolvimento das crianças”, de Andrade Rocha e Schutz (2018) , também dá ênfase a formação inicial e continuada dos professores e dialoga sobre concepção de criança e de infância, juntamente com a exigente reflexão e discussão, por parte dos educadores, para os espaços e tempos no contexto educativo, ressaltando que ao serem incluídos em suas ações e criando ambientes diversificados e flexíveis, enriquecem de forma mais significativa e prazerosa, as experiências das crianças, as suas interações, etc.

Outro ponto marcante a ser evidenciado é quanto ao respeito do tempo de cada criança, tanto interno (emoções, afetos, interesses, concentração), quanto social, relacionado à horários, ao tempo cronológico com início e término das atividades. Por isso, conhecer a criança, suas percepções e necessidades são primordiais. E organizar novos espaços e diferentes tempos, no contexto escolar, desafiam e ao mesmo tempo, potencializam o desenvolvimento e o protagonismo da criança.

Por fim, a dissertação denominada “Espaços e tempos na Educação Infantil: quando os retalhos se unem”, da autora Rocha (2018), também aborda a importância de se considerar os tempos da criança e teve como objetivo refletir sobre as ações pedagógicas e sua formação continuada relacionadas à organização e a utilização dos espaços e tempos no contexto da Educação Infantil, pois influenciam diretamente no processo educacional.

Ao ser motivada e desafiada em diferentes contextos e ao participar ativamente do processo ensino aprendizagem, a criança ressignifica seu aprendizado e se apropria de seu conhecimento de maneira mais legítima, singular e autônoma, uma vez que o educador tenha o papel de mediador, de observador e de facilitador em direção à construção desse conhecimento.

O professor, a criança e a utilização dos tempos e espaços como recursos didáticos são pensados com o mesmo grau de importância e com o mesmo olhar sensível. Além disso, compreende-se que todos os envolvidos no contexto escolar, possam agir coletivamente, tomando decisões rumo aos objetivos propostos, sem deixar de mencionar que os registros e as documentações pedagógicas são fundamentais para acompanhar, avaliar e aprimorar tais práticas.

Logo a seguir, o quadro abaixo, aponta as pesquisas selecionadas, com seus respectivos autores, ano de publicação, modalidade e título:

Quadro 4 - Pesquisas selecionadas

AUTOR(A) /ANO/ MODALIDADE	**TÍTULO**
AS Rivero, EAC Rocha (2019) - Artigo	A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto da educação infantil

DR Silva (2021) - Dissertação	Relações sociais entre crianças e os brinquedos na escola de educação infantil
MIC Nunes (2018) - Artigo	Reorganizando recursos, espaços e tempos na educação infantil
G de Andrade Rocha e LW Schutz (2018) - Artigo	Espaços e tempos na educação infantil: Potencializando o processo de desenvolvimento das crianças
GA Rocha (2018) - Dissertação	Espaços e tempos na educação infantil: quando os retalhos se unem

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Outros referenciais teóricos bibliográficos também corroboram com o tema e serão utilizados à medida que a pesquisa for evoluindo, tais como: Alves (1998, 2003, 2004), Davis e Oliveira (1994), Benjamin (2002), De Certeau (1994), Cipriano (2015), Cohn (2005), Veiga (2007), Gauthier e Tardif (2010), Kramer (1986, 1997, 2011), Barbosa, Delgado e Cols. (2012), Libânio (2012), Freire (1996), Vygotsky (1989), Piaget (1978), Minayo (2013),Gobbi e Pinazza (2014), entre outros.

3 CENÁRIO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação, seja ela formal ou informal, sempre dependeu de diversas questões, entre elas as questões sociais, políticas, econômicas. Neste sentido, Libâneo (2012, p. 151) afirma que “Como se pode observar, não é possível discutir educação e ensino sem fazer referência a questões econômicas, políticas e sociais”.

Essas questões estão associadas a diferentes ideologias que perpassam o contexto educacional, ou seja,

> Numa perspectiva crítica, a escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos (Libâneo, 2012, p. 235).

O mesmo autor também afirma que a escola vem passando por muitas mudanças e continua a mesma, sendo assim, o seu processo de construção permanece inacabado dependendo, entre vários fatores, do percurso histórico pelo qual a educação brasileira tem passado.

Deste modo, para o propósito desse estudo se faz importante descrever o cenário histórico da Educação Escolar no Brasil, como também, e em especial, da criação dos Parques Infantis Paulistanos e a trajetória da Educação Infantil, indicando que as histórias se cruzam e se influenciam mutuamente.

3.1 A Organização Escolar no Brasil

A evolução da educação escolar no Brasil é marcada por diferentes eventos históricos que refletem muitas mudanças sociais, políticas e culturais. Inicialmente, no Período Colonial, a educação estava essencialmente nas mãos dos jesuítas catequistas (Souza e Santos, 2019).

Com a chegada da família real, em 1808, houve algumas transformações, mas o acesso à educação continuava restrita à elite. Assim, Veiga (2007, p. 13), aponta que para a população “[...] a difusão da necessidade da escola se fez na ampla ênfase dada à formação de uma sociedade brasileira civilizada [...]”.

Isso sugere, segundo Veiga (2007) que a promoção da educação para a população, foi associada, à ideia de construir uma sociedade mais refinada, avançada ou culturalmente desenvolvida.

Com a Proclamação da Independência em 1822, a educação brasileira deu início a um novo episódio na educação. O Período Imperial tentou expandir o sistema educacional, porém a Igreja Católica persistia com sua influência. Foi apenas a partir de 1889, na República, que o ensino se tornou laico, libertando-se assim, do controle eclesiástico (Veiga, 2007).

Outro momento também muito importante foi iniciada na Era Vargas, em 1930, no qual foi estabelecido o Ministério da Educação e Saúde, promulgada a Lei Orgânica do Ensino em 1934 e se deu maior ênfase à formação de professores, no governo de Getúlio Vargas. A partir daí, nas décadas posteriores, muitas mudanças significativas ocorreram (Veiga, 2007).

Entre tantas transformações, estão as iniciativas para a Educação de Adolescentes e Adultos. Porém, com a Ditadura Militar (1964-1985) a educação foi utilizada para impor e controlar a ideologia vigente, impondo restrições ao pensamento crítico e prejudicando a liberdade acadêmica. Segundo os autores, Souza e Santos (2019) este Regime Ditatorial foi marcado pela repressão, pela privatização do ensino e pelo ensino de qualidade, ainda destinado às classes dominantes.

Somente a partir de meados de 1980, com a redemocratização, outras reformas educacionais foram realizadas de maneira mais significativa. Oito anos mais tarde, mais precisamente com a Constituição de 1988 a educação foi assegurada como um direito e as Bases da Educação Nacional foram estabelecidas pela LDB de 1996 (Veiga, 2007).

Vale ressaltar, que nosso país ainda enfrenta desafios duradouros, como as desigualdades regionais, a garantia da qualidade e do acesso equitativo para todos e que cada momento histórico na Educação brasileira traz mudanças não só políticas, mas também sociais. Segundo Souza e Santos (2019), historicamente, o Brasil é marcado por vários contextos e realidades.

3.2 A Trajetória da Educação Infantil

Apenas com a Constituição de 1988 que a Educação Infantil passou a ser um direito assegurado às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas. Hoje, de zero a cinco anos e onze meses, reconhece a importância do cuidado e da educação na primeira infância.

Paralelamente, foi com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que se estabeleceu uma das melhores formas de tratar as crianças e os

adolescentes como sujeitos de direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à dignidade, à proteção, entre outros.

Posteriormente, a Educação Infantil se consolidou com a promulgação da (LDB) Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passando a ser a primeira etapa da Educação Básica, Assim, em seu Artigo 29 diz que:

> 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, 2021, p. 22).

Essa afirmação destaca a importância do desenvolvimento integral a criança, é complementada com a ação da família e da comunidade, reconhecendo que a formação da criança é um esforço conjunto que envolve diversos contextos de aprendizado.

Essa mesma legislação, LDB, também define que a educação infantil será oferecida “em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 2021, p. 23).

E com a intenção de se dar ênfase a essa etapa na Educação, foi criado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) o RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, como uma referência para estruturação do currículo, em nível nacional, representando um avanço na superação do assistencialismo das creches e da antecipação da escolaridade nas pré-escolas. Assim, a Constituição Federal (Brasil,1988, p. 17) afirma que:

> Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (Brasil, 1988, p. 17).

Essa citação destaca que alterar a concepção de educação assistencialista vai além de acordos legais, pois envolve admitir as particularidades da educação infantil e refletir sobre criança, infância, relações sociais, responsabilidades, entre outros aspectos.

Nesta direção, foram fixadas, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Essas diretrizes (Brasil, 2010) tem como objetivos:

> - Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil;
> - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se à Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reunirem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil;
> - Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema (Brasil, 2010, p. 11).

Visando tais exigências, para efeito dessas diretrizes são adotadas as seguintes definições sobre Educação Infantil, criança, currículo e proposta pedagógica. Sendo assim, temos respectivamente:

> Educação Infantil- Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisitos de seleção.
> Criança- 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.
> Currículo- Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.
> Proposta Pedagógica- Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano o orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (Brasil, 2010, p.12-13).

Assim sendo, nota-se que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e abrange crianças de 0 a 5 anos de idade, oferecendo serviços em creches e pré-escolas para cuidar e educar. Essas instituições, sejam públicas ou privadas, funcionam como espaços educacionais regulamentados por órgãos competentes e submetidos a controle social e que o Estado tem a responsabilidade de assegurar a oferta e o acesso à Educação Infantil de forma pública, gratuita e de qualidade, sem requisitos de seleção. Nessa etapa, a criança deve ser considerada como um sujeito histórico, de direitos e que contribui para a produção de cultura através de suas vivências e experiências.

Destaca-se também, que as políticas educacionais devem atender às necessidades específicas das crianças em seus primeiros anos de vida, relacionadas à matrícula, faixa etária e jornada.

Nesse contexto, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a matrícula é obrigatória para as crianças que completam 4 ou 5 anos de idade até o dia 31 de março. E para aquelas que completam 6 anos de idade, após esta data, a matriculada é direcionada ao Ensino Fundamental, sendo que, a frequência na Educação Infantil, não é pré-requisito para a efetivação desta matrícula.

No que tange a distribuição de vagas, elas devem ser ofertadas próximas às suas residências, facilitando o acesso e a inclusão das crianças à escola.

No que se refere à jornada, ou seja, ao tempo em que a criança permanece na instituição, a Educação Infantil pode ser flexível, contemplando tanto a modalidade parcial, quanto integral.

No que concerne a concepção de Proposta Pedagógica, as instituições de Educação Infantil devem se comprometer com o pleno de sua função sociopolítica e pedagógica oferecendo às crianças, condições necessárias para desfrutar de todos os seus direitos enquanto ser humano. Além disso, também é de fundamental importância o compartilhamento e a complementação do papel educativo e do cuidado junto às famílias; possibilitando diferentes formas de convívio social para ampliação de saberes e de conhecimentos.

Além disso, a Proposta Pedagógica deve promover a igualdade de oportunidades, acesso a bens culturais e vivência da infância, a todas as crianças sem discriminação de classes sociais. Nesse contexto, se compromete com o lúdico, a democracia, a sustentabilidade e o rompimento de todo tipo de dominação em qualquer instância.

Essa proposta, ao incorporar os princípios: éticos, políticos e estéticos em práticas cotidianas valoriza a autonomia, respeita a diversidade e estimula o pensamento crítico das crianças.

De acordo com Oliveira; Maranhão; Abbud (2019, p. 28) essas diretrizes, orientam um trabalho pedagógico comprometido com qualidade e efetivas oportunidades de desenvolvimento das crianças ao apresentar e definir currículo e seus princípios. Assim, também afirmam:

> [...] Elas explicitam os objetivos e condições para a organização curricular, consideram a Educação Infantil das crianças do campo e indígenas, a importância da parceria com as famílias, as experiências que devem ser concretizadas em práticas cotidianas nas instituições etc.[...] (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019, p. 28).

Essa afirmação indica que essas diretrizes ou políticas educacionais explicam os objetivos a serem alcançados e as condições necessárias na estruturação de um currículo na Educação Infantil, reconhecendo as particularidades das crianças independentemente do local onde vivem.

Diante do exposto e com a aprovação da Lei nº 10.172, em 2001, entra em vigor o PNE – Plano Nacional de Educação com o intuito de orientar as políticas educacionais no Brasil, ao estabelecer diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação em nosso país, inclusive na Educação Infantil.

Segundo Libâneo (2012, p. 183), os objetivos do PNE são:

> - a elevação global do nível de escolaridade da população;
> - a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis;
> - a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso à escola pública e à permanência, com sucesso, nela;
> - a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes (Libâneo, 2012, p. 183).

Como podemos observar, os pontos destacados acima, referem-se a metas e objetivos que visam ao acesso, permanência, como também, à conclusão dos diferentes níveis educacionais e ao aprimoramento da qualidade educacional, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com tomadas de decisões mais participativas e inclusivas na gestão das instituições educacionais públicas.

Dessa forma, tanto o Plano Nacional da Educação, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já contemplavam os conhecimentos e as habilidades essenciais da vida escolar do educando, em caráter obrigatório e esta obrigação somente se efetivou com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, BNCC. (Brasil, 2017).

Essas competências e habilidades, fundamentais na educação das crianças são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos, contemplando diferentes áreas, como física, psicológica, intelectual e social.

Na esfera Educacional, competências referem-se à capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. As habilidades, representam as capacidades específicas desenvolvidas através da prática e do aprendizado. Entre elas, destacam-se: o desenvolvimento motor, o socioemocional, o cognitivo, as diferentes linguagens, as habilidades sociais. A BNCC oferece diretrizes que guiam a criação de práticas pedagógicas para desenvolver tais competências e habilidades nas crianças.

Destacamos, portanto, que após o processo de redemocratização do Brasil e de muitos eventos, tais como a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da criança e Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação Infantil foi reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica no país, garantindo a essas crianças, o direito e o acesso a ambientes de creches e pré-escolas.

Pudemos perceber, também, que as instituições de Educação Infantil, compreenderam-se como espaços de direito social à educação, para todas as crianças, sem distinção de classe social, superando posições assistencialistas ou preparação para as etapas seguintes de escolarização. Esse avanço significa que a Educação Infantil é fundamental para a formação integral da criança e para o seu desenvolvimento. Esse processo inclui, a concepção de criança, a compreensão de infância e sua valorização.

Mas, primeiramente, é crucial compreender e considerar os modelos e pontos de referência fornecidos tanto pela família quanto pelos educadores que se mostraram eficazes para a integração da criança na sociedade ao longo do tempo.

3.3 A criação dos Parques Infantis Paulistanos

Na busca pela compreensão de como e quando os Parques Infantis Paulistanos foram criados, nos debruçamos nas ideias de Mário de Andrade, que ativamente participou da formulação de propostas educacionais e culturais dando inspirações à novas experiências para esses espaços.

Neste sentido, no Período da Segunda República em 1930, a partir do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, os escola-novistas buscaram, junto a reivindicações de diversos movimentos sociais, melhorias na educação através de lutas pela modernização dos espaços escolares e das práticas pedagógicas, além de

garantias por uma educação para todos, sob a forma de direito. Portanto, sobre a "escola nova" Veiga (2007), salienta que:

> Na concepção dos escola-novistas, mudar o ser humano significava dotá-lo de condições para o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, sendo a escola o lugar primordial de favorecimento da formação do novo homem. [...] (Veiga, 2007, p. 272).

Nesse contexto, acreditava-se que a escola desempenhava um papel muito importante para o desenvolvimento integral do indivíduo pronto para explorar ao máximo as suas potencialidades.

Assim sendo, e com a intenção de propor uma abordagem mais centrada na criança e em sua experiência, foi somente em 1935, quando Mário de Andrade estava ocupando o cargo de Diretor do Departamento de Cultura da Cidade de São Paulo, que os primeiros Parques Infantis tiveram início (Cipriano, 2015). A ideia desses parques era oferecer oportunidades para a expressão criativa, interação social e aprendizado prático, longe das propostas tradicionais e estruturas de sala de aula, destinados a proporcionar às crianças um ambiente propício ao desenvolvimento integral da criança, entre eles, o físico, o cognitivo e o social.

Dessa forma, esses espaços lúdicos e criativos, foram inspiradas por Mário de Andrade e destinadas aos jogos, a cultura, a arte, a dança, a música, a pintura, a escultura, a brincadeiras, ao conhecimento do folclore nacional, ou seja, o ambiente era caracterizado pela presença e influência de diferentes manifestações artísticas (Gobbi, 2012).

Nessa perspectiva, ainda sobre esses ambientes, a mesma autora ressalta:

> [...] Tinha-se, nesses espaços físicos propostos por Mário de Andrade, as artes como fios que conduziam as criações infantis, numa junção entre arte, educação e cultura, colocadas no dia a dia das crianças, originando-se ambientes próprios aos meninos e meninas, convivendo entre si, na mistura de diferentes faixas etárias (Gobbi, 2012, p. 213).

Segundo a autora (2012), Mário de Andrade era tão fascinado pelas criações artísticas em desenhos feitos pelas crianças, que começou a colecioná-los e a fazer reflexões sobre essas expressões infantis. Para Mário, a criança desempenhava um papel ativo nas criações e essas construções precisavam ser visíveis também fora do espaço escolar. Para tal afirmação, Gobbi (2012) aponta:

> [...] sobre a criança, nada melhor do que colocar em público o que elas criavam, guardar para observar, para serem vistas como construtoras, e não apenas como consumidoras de cultura: os desenhos poderiam saltar os muros das escolas, adentrando os bairros, a cidade, tornando-se visíveis a todos os que quisessem apreciá-los, fora de um espaço escolar que tantas vezes resvala numa perspectiva de confinamento (Gobbi, 2012, p, 217).

Diante dessas propostas, percebemos também, as influências que esses espaços sofreram pelo modelo pedagógico alemão “Kindergarten” de Friederic Froebel (1782-1852), que de acordo com Rizzo (1983), evidenciava a importância da potencialidade inata do homem e o seu contato com meio ambiente como responsáveis para o seu desenvolvimento, comparando a criança à uma semente. Assim, a autora explica:

> Ele comparava a criança à semente, que encerra em si todo um potencial (genético) de vir a ser que se bem adubado e exposto a condições favoráveis do meio ambiente, desabrocha numa árvore completa, madura, capaz de dar frutos saudáveis que perpetuarão sua espécie (Rizzo, 1983, p. 16).

Essa comparação ressalta como o ambiente e o cuidado são relevantes para o crescimento saudável da criança, indicando que quando bem nutridas e cercadas por condições favoráveis, elas podem atingir o seu potencial máximo de desenvolvimento.

Mas, com o passar dos anos, com a industrialização e o aumento da cidade, iniciou-se reivindicações por parte da população pedindo melhorias e acesso à educação para as crianças e jovens. Diante desse contexto, os Parques foram simplificados, criaram-se os Recantos Infantis e os Recreios Infantis, que tempos depois, também foram simplificados com a intenção de se ampliar o acesso (Campos, 2015).

Com a criação da Secretaria de Educação e posteriormente com a criação da Rede de Ensino Municipal em 1956, os Parques Infantis e suas propostas pedagógicas começam então, a se modificar, passando de cultural e recreativo para uma escola, com o objetivo de preparar as crianças para a próxima etapa escolar, pois estavam preocupados com o fracasso nas escolas (Campos, 2015).

Diante disso, Campos (2015, p. 16) afirma que “Finalmente, em 1975, os parques, recantos e recreios adotam o nome de Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs.”

Para Faria (2015), a preocupação nos Parques Infantis era com a qualidade e a garantia de vida da infância, pois envolvia o lúdico, o artístico, o imaginário. Porém,

reforça, que atualmente as Escolas Municipais de Educação Infantil perderam este olhar, pois geralmente os professores são formados para escolarizar.

Em suma, os Parques Infantis, representaram uma tentativa para criar ambientes educativos que fossem mais ajustados com as necessidades e características das crianças, proporcionando uma abordagem mais inclusiva e investigativa, onde elas pudessem estar em contato direto com a natureza.

Segundo Barros (2018) em relação aos Parques Infantis temos:

> [...] inspirações e uma história rica em experiências pioneiras de aproximação entre a educação e a natureza, como foram os parques infantis estruturados pelo Departamento de Cultura da cidade de São Paulo na década de 1930, sob a direção de Mário de Andrade[...] (Barros,2018, p.22).

Dessa maneira, a autora evidencia a relevância de voltarmos a olhar as experiências passadas que influenciaram de forma positiva a relação entre educação, criança e natureza. A menção a essas práticas históricas, além de nos inspirar também serve para que possamos fazer maiores reflexões sobre a importância da aproximação das crianças com a natureza.

4 MARCAS SIGNIFICATIVAS

Historicamente, a educação é um processo e suas práticas se dão nas relações sociais que se estendem além dos espaços escolares. Contudo, sendo a criança uma parte importante deste processo, ela também precisa ser compreendida e discutida, em seu contexto histórico e nas políticas educacionais no Brasil, pois sua trajetória traz desafios e responsabilidades para todos os envolvidos. A esse respeito, Kramer (1986), afirma que a criança é um ser social e cita:

> Conceber a criança como o ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que representa uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto (Kramer, 1986, p. 79).

De acordo com a autora, conceber a criança como ser social significa considerar que cada criança é um ser único e que essa concepção vai além do espaço geográfico, pois envolve um espaço valorativo de acordo com os padrões e valores presentes em seu contexto familiar. Além disso, sua linguagem é resultado dessas relações sociais e culturais que a circundam.

Nesse sentido, faz-se necessário, compreender e valorizar a infância; reconhecer seus direitos na educação, evidenciar a importância das interações e das brincadeiras nas escolas, como também, pensar em um currículo integrador, comprometido com a qualidade social da educação da infância.

4.1 Conceito de Criança e de Infância – Fatos Históricos

Retomando o olhar sobre a criança, primeiramente, na Idade Média, foi concebida como um adulto em miniatura, pois executava as mesmas atividades dos mais velhos, chegando até a utilizar as vestimentas dos adultos, pois ainda não havia a separação das pessoas por idade. Conforme ressalta Ariès (1981, p. 70): “a idade média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social”.

Ao longo do tempo, mais precisamente no Período do Renascimento, a mesma foi considerada como um brinquedo dentro de sua própria família. Ariès (1981, p. 52), portanto, nomeou este primeiro sentimento por “paparicação”. Mais tarde,

preocuparam-se com sua moral e defendiam que ela precisava ser corrigida, de acordo com os religiosos da época.

Essa transformação de perspectiva em relação à criança, iniciando como “mini adulto” na Idade Média para “objeto de afeto” durante o Renascimento culminou em uma outra visão para a educação das crianças. Para Gauthier e Tardif (2010), foi a partir da preocupação com a moral das crianças e de suas peculiaridades é que se começou a pensar na educação desses indivíduos e consequentemente, na existência de escolas.

Tais mudanças refletiram-se tanto nas práticas escolares quanto familiares. Contudo, é relevante notar que se tornou comum, por um bom tempo, o uso de castigos corporais como forma de correção das crianças, assim como, reconhecia a autoridade do adulto sobre elas. Conforme Kramer et al. (1997, p. 13) apontam:

> [...] A aplicação do castigo estava associada à ideologia que considerava a natureza infantil como sendo frágil e incompleta, o que legitimava o adulto para exercer uma autoridade constante sobre a criança [...] (Kramer et al., 1997, p.13).

Esses castigos associados à criança frágil e incompleta estão intrinsicamente ligados ao paradigma do adultocentrismo, no qual desconsiderava, as perspectivas infantis, suas especificidades e direitos. Para Gobbi (1997), esse ponto de vista adultocêntrico[2] retratava as crianças como se fossem todas iguais e com o mesmo contexto histórico, contribuindo assim, para sua invisibilidade.

Ao mesmo tempo, Kramer et al. (1997, p. 13) citam que “No mesmo século XVII, foi criado um traje especial para as crianças que as distinguia dos adultos [...]”. Este traje juntamente com o uso do chicote foram os primeiros instrumentos que fizeram dar indicativos das características da infância na classe dominante. Ou seja, esses eventos mostram a transição de percepção sobre as crianças desde uma visão adultocêntrica para o reconhecimento de uma fase específica na vida da criança.

Nesse sentido, as mesmas autoras esclarecem que a primeira infância era considerada até os cinco ou seis anos de idade, durante a primeira metade deste século. Porém, na segunda metade do mesmo século, preocupados com a precocidade da criança, a infância prolongou-se para os dez anos de idade

[2] Conforme expressado por Gobbi “[...] o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro”. (Gobbi, 1997, p.26).

justificando o adiamento da idade escolar devido à percepção de fraqueza, “imbecilidade” e incapacidade dos meninos. Como podemos observar, esse contexto reflete uma transformação referente a compreensão de infância.

Além disso, é válido salientar alguns nomes importantes relacionados as concepções de criança, infância e de educação, em diferentes contextos e períodos, ao redor do mundo, segundo Rizzo (1983).

Entre eles, está João Amos Comenius (1592-1670), que reconheceu a infância como um período de desenvolvimento do homem, deu importância ao afeto, aos interesses das crianças e de seus cuidados básicos, como saúde, alimentação, crescimento completo. Porém, suas ideias não foram aceitas naquela época.

Em seguida, Rizzo (1983) cita Jean Jacques Rousseau (1712-1778), que defendeu a ideia de que a criança nascia boa e que a infância deveria ser conhecida em sua profundidade para mais tarde, melhor educar a criança. Foi contra a educação do período da Reforma, na qual visava corrigir, punir e disciplinar a criança pensando que a mesma nascia sob o pecado.

Rizzo (1983), também comenta que João Henrique Pestalozzi (1746-1827) argumentava que a aprendizagem da criança começava desde o seu nascimento. Para Pestalozzi o estudo era importante para o crescimento da criança, como também o contato com a natureza, o respeito mútuo e o afeto.

A mesma autora afirma, que para Friederic Froebel (1782-1852), educar o homem seria:

> Educar o homem seria possibilitar o desenvolvimento de suas aptidões naturais, de essência divina, fazendo-o desenvolver-se autoconsciente como ser pensante que gozava o privilégio de ser, até tornar-se livre e consciente de sua natureza (Rizzo, 1983, p. 15).

Considerando essa perspectiva, essa visão dá destaque a educação como um meio de autorrealização e libertação do potencial humano. Além disso, para esse pensador, as condições ambientais adequadas também favorecem o pleno desenvolvimento das habilidades inerentes da criança, quando a compara a uma semente. Assim, Rizzo (1983) cita:

> Ele comparava a criança à semente, que encerra em si todo um potencial (genético) de vir a ser que se bem adubado e exposto a condições favoráveis do meio ambiente, desabrocha numa árvore completa, madura, capaz de dar frutos saudáveis que perpetuarão sua espécie (Rizzo, 1983, p. 16).

Segundo a mesma autora, sua metodologia abordava aspectos auto diretivos, imitação e estimulação da expressão livre e criadora, além das linguagens oral e afetiva, brinquedos, atividades lúdicas, canções de acalanto, músicas diversas, expressão corporal passando das mais simples para as mais complexas. A classe era compreendida por crianças de três a seis anos de idade. O professor tinha como papel o de estar junto a criança para ensinar, brincar e estimular. Para a autora:

> A conquista da independência de cada criança se dá através do estímulo e encorajamento materno frente às solicitações do meio, e é feito de forma não sistemática, oral-afetiva, diretamente ligada às situações do meio e da vida natural. É provavelmente este caminho que, mais de perto, a Jardineira deve procurar seguir (Rizzo, 1983, p. 28).

Esta citação sugere que, a aquisição da autonomia da criança se dá através do estímulo, da comunicação oral e do afeto, tanto pelo convívio com a mãe, quanto na interação com o professor/jardineira, nomenclatura dada ao professor pré-escolar e difundida pela UNESCO. Assim, reforça:

> O papel da “Jardineira” deve ser o de responsabilizar-se pelo oferecimento e manutenção das condições essenciais que propiciem o desenvolvimento pleno da criança e sua integração social (Rizzo, 1983, p. 33).

Desse modo, compreendemos que a “jardineira” tem um papel muito importante no desenvolvimento integral da criança e sua integração social, ao promover experiências educacionais positivas, estimular a criatividade, a curiosidade e as habilidades sociais da criança na Educação Infantil.

Além disso, percebemos que as ideias de Froebel são atemporais, quando Rizzo (1983, p. 26 – 28), cita seus princípios:

- Visão de potencialidade;
- Visão de escola como meio ambiente especial;
- Currículo por atividades;
- Papel do professor como estimulador;
- Linguagem oral – afetiva;
- Princípios de organização do currículo;
- Material Concreto;
- Atividade lúdica;
- Brinquedos cantados;
- História;
- Observação das crianças;
- Papel das artes, ciências e literatura;
- Importância da filosofia;
- Conhecimento da criança;
- Importância da experiência da criança;

- Aprendizagem como modificação de conduta;
- Civismo como educação;
- Memória x experiência;
- Natureza como meio de educação;
- Atividades do currículo pré-escolar;
- Papel da professora pré-escolar (Rizzo, 1983, p. 26 – 28).

Diante do exposto, podemos afirmar que sua filosofia e metodologia influenciam marcantemente a Educação Infantil que temos hoje, mesmo com algumas modificações e outras ações pedagógicas e educacionais atuais para um maior desenvolvimento integral da criança pequena e sua integração social.

Ao mesmo tempo, destacamos o crédito das inspirações das ideias de Froebel, junto a uma crítica, de acordo com Kuhlmann Jr (2000) dizendo:

> Desde Froebel, que se inspirou em ideias pedagógicas formuladas anteriormente, a história da educação infantil anuncia propostas que dizem acompanhar ou favorecer o desenvolvimento natural da criança. Ao isolar a criança, como único elemento da relação pedagógica, se esquece do quanto o adulto determina as condições no interior da instituição de educação infantil. Aqui, a experiência da criança, o seu desenvolvimento, que também é natural e biológico, se "descola" das raízes históricas, culturais e sociais em que acontece (Kuhlmann Jr, 2000, p. 15, grifo do autor).

Nessa perspectiva, o autor (2000) reforça que desde as ideias de Froebel a narrativa da educação infantil segue ou facilita o desenvolvimento natural e biológico da criança, porém muitas vezes negligenciam a influência dos aspectos históricos, sociais e culturais que cada um carrega em suas experiências, correndo-se o risco, portanto, de se diminuir a compreensão do desenvolvimento infantil.

No entanto, Haidt (2003), afirma que todos os filósofos e educadores mencionados anteriormente contribuíram não apenas em relação aos métodos de ensino, mas também deixaram marcas significativas na educação e na Didática. Segundo a mesma autora, eles também acreditaram na possibilidade de uma educação com qualidade e quantidade, com a democratização do acesso, compromissada com a educação popular e a transformação social. Assim, cita:

> Embora vários outros filósofos e educadores tenham defendido a necessidade de se rever os processos de ensino, os educadores aqui apresentados, por sua obra tanto teórica como prática, tornaram-se verdadeiros marcos do pensamento educacional, e suas ideias repercutiram diretamente no campo da Didática. Eles não só pregaram a reforma dos métodos de ensino como também aplicaram, em suas práticas educativas, as ideias que defendiam. Apesar de apresentarem concepções diferentes de educação, os educadores aqui mencionados tiveram um aspecto comum: tentaram fazer com que a reforma do ensino não ficasse restrita a uma elite, mas fosse estendida a parcelas cada vez maiores da população. Nesse

> sentido, eles acreditaram na educação popular e tentaram mostrar que qualidade e quantidade não são termos indissociáveis, e que podem, num certo momento, andar juntos (Haidt, 2003, p. 22).

Como vimos, o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade está sempre se modificando e depende muito da estrutura social e econômica em que está inserida, e a mesma não pode ser desconsiderada. Ou seja, as visões acerca de criança e infância não são universais, mas sim construções moldadas por fatores sociais, históricos e culturais específicos de cada contexto.

De fato, novos conhecimentos contribuíram para compreensão do desenvolvimento da criança e de suas várias formas de aprender, impulsionando, portanto, diversas visões e compreensões sobre a criança e a infância ligados aos campos da sociologia, da psicologia e da antropologia.

Dessa forma, Conh (2005, p.9) justifica a importância da antropologia para melhor compreensão sobre a criança, a grande contribuição que a antropologia pode dar aos estudos das crianças: a de fornecer um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas.

Para Corsaro (2011, p. 15), a criança possui experiências próprias e ativas, não sendo, portanto, um mero recipiente que absorve passivamente as informações do mundo adulto. Ela é na verdade, protagonista de seus processos de desenvolvimento; participando ativamente da construção de suas próprias culturas infantis.

Segundo ele, em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas.

Sobre a infância, Sarmento (2007, p.36) cita que não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenchendo.

Na visão expressa na citação, a infância não espera passivamente pela fase adulta, e sim, é uma fase presente e dinâmica nas múltiplas dimensões que compõem a vida da criança, de formas diversas e heterogêneas.

Cada criança é um ser único, ativo, um sujeito social, histórico e de direitos. Conforme salientado por Gobbi e Pinazza (2014), a criança é capaz de alcançar sua autonomia a partir de sua coparticipação no processo educativo, através de seus conhecimentos, experiências e vivências significativas, fundamentais para o seu desenvolvimento.

Nesse contexto, trata-se de compreender a criança como ser humano completo, considerando suas potencialidades, necessidades, possibilidades e seu processo de humanização em diferentes contextos.

De acordo com as autoras (2014), é primordial entender, apreciar, ressaltar e valorizar as ações e expressões infantis, o que também implica considerar aquilo que ela cria diariamente e que frequentemente escapa à nossa percepção. Assim, reforçam:

> É importante refletirmos melhor sobre esse modo de compreender a criança e sobre aquilo que criam diariamente e que passa desapercebido aos nossos olhos e a uma atribuição de valores (Gobbi e Pinazza, 2014, p. 34).

Dessa forma, ao reconhecermos o direito à cultura, às artes e à diversidade de linguagens e diferentes formas de comunicação como essenciais à Educação Infantil, estamos, de fato, valorizando a individualidade e a singularidade de cada criança.

Acreditamos, portanto, e de acordo com Kramer *et al*. (2011), em uma concepção de criança sem padronização predeterminada. Uma concepção em que a criança seja cada vez mais ativa, participativa e respeitada em sua inteireza. Desse modo, as mesmas autoras (2011, p. 207) apostam numa concepção "[...] aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano."

O Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) considera a criança como um sujeito de direito, ativo, social, histórico e participativo de seu próprio processo de aprendizagem. Assim, diz:

> O Currículo Integrador reconhece a infância como uma construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, produzem, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade, sua inteligência e sua personalidade (São Paulo, 2015, p.11).

Além disso, diversos elementos, como etnia, classe social, gênero também contribuem para a formação da imagem da criança ao longo do tempo, surgindo assim, a ideia de que existem múltiplas infâncias, representando diversas maneiras de vivenciar a condição infantil.

4.2 A Educação e os Direitos da Criança

> [...] a educação deve ser pensada com o respeito às manifestações das múltiplas linguagens das crianças e, assim, preocupada em garantir a

> meninas e meninos espaços e meios em que suas expressões linguageiras possam estar presentes, sendo compreendidas em sua inteireza e complexidade por todos (Gobbi e Pinazza, 2014, p. 12).

A citação feita pelas autoras Gobbi e Pinazza (2014), destaca a relevância de se pensar a educação infantil com respeito especial às várias formas de expressão das crianças, assegurando-lhes ambientes e recursos propícios para o seu desenvolvimento e garantindo a compreensão de toda a sua riqueza e complexidade por todos os participantes do processo ensino-aprendizagem.

Para darmos continuidade a respeito desses direitos, precisamos lembrar que o reconhecimento da Educação Infantil como direito social das crianças foi efetivado na Constituição de 1988, também chamada de Carta Magna. Nela está expresso que a educação é considerada como um direito obrigatório e gratuito para todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Seu objetivo é visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Esta conquista veio de sucessivos acontecimentos movidos pela participação ativa de diversos setores da sociedade. A partir daí, a Educação Infantil passou por uma significativa revisão de concepções acerca da educação de crianças em ambientes coletivos. Esse processo envolveu a seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas que atuam como mediadoras do aprendizado e desenvolvimento infantil.

Paralelamente a esta Constituição e em relação à educação, o ECA (1990), fortalece esse direito, ao incentivar o acesso, a permanência na escola e o sucesso escolar.

Todas as legislações e documentos que definem a Educação, promoveram mudanças significativas quanto à concepção de escola, de criança, de infância; além de rever seus papéis, seus deveres, seus direitos, os tempos e os espaços, as práticas pedagógicas, entre outras coisas, para garantir um ensino aprendizagem de qualidade e o desenvolvimento integral destes indivíduos.

Dessa forma, a Educação Infantil deve ser uma fase educacional de alta qualidade, visando proporcionar à criança a oportunidade de ampliar a sua visão de mundo, através de interações com diferentes parceiros, de vivências acolhedoras, seguras, desafiadoras e de explorações em diferentes ambientes e espaços.

De fato, as instituições da Educação Infantil são espaços privilegiados de convivência, segundo as autoras Oliveira; Maranhão; Abbud (2019).

Hoje, nestas instituições, a maior tarefa proposta para a Educação Infantil é o cuidar e o educar, com qualidade. Essa qualidade, advém de certas concepções, tais como a RCNEI (1998) nos mostra a seguir:

> [...] Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens a ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (Brasil,1998, p. 23).

Além disso, educar e cuidar tornaram-se atualmente, nessas instituições, dimensões inseparáveis em todas as práticas educacionais e bem distintas do que se outrora faziam, pois em nosso país, o contexto histórico das políticas de atendimento à infância foi marcado pelas diferenças existentes nas camadas sociais das crianças. Para os mais pobres caracterizou-se como um modelo assistencialista promovendo o cuidar. Em relação às crianças de classes mais privilegiadas, promovia-se o educar, sob forma de desenvolvimento intelectual.

Sob ponto de vista legal, no RCNEI (1998, p.23), educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis [...]

Nesse sentido, compreende-se hoje, que “[...] cuidar é educar [...]”, segundo as orientações curriculares (São Paulo, 2007, p. 19). Tais orientações, também afirmam que o profissional da educação infantil educa e cuida, à medida que:

> Trabalha pela eliminação de preconceitos étnico-raciais e outros, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças ao mesmo tempo em que as ajuda a ampliar as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais [...] (São Paulo, 2007, p. 20).

Nessa perspectiva, o educador além de promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, também precisa combater diversos tipos de preconceitos e de discriminações na tentativa de protegê-la. Portanto, todas as ações educativas necessitam estar voltadas para o cuidar e o educar.

Esses cuidados precisam envolver tanto as necessidades básicas, da criança, como também, considerar a sua dimensão afetiva, pois transcendem as práticas meramente físicas.

Mas, para isso, a criança deve ser observada, ouvida e respeitada. Dessa maneira, cuidar da criança, é uma ação complexa que envolve compreendê-la em todas as suas dimensões. Deste modo, o RCNEI (Brasil, 1998, p.25) cita:

> [...] Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (Brasil,1998, p. 25).

Dessa forma, para planejar ações que atendam as especificidades e necessidades da criança, ela precisa ser colocada no centro do processo de ensino aprendizagem, como protagonista. Isso implica, saber ouvi-la e observá-la de maneira cuidadosa, reconhecendo que esses direitos devem ser garantidos. Contudo, essa prática e essa disponibilidade intencional e permanente, de escuta das crianças, nem sempre é tarefa fácil para alguns educadores(as).

Ao permitirmos a escuta, estaremos exercendo a capacidade dialógica, além de compreender as múltiplas linguagens da criança, uma vez que elas se comunicam de muitas formas, indo além da comunicação oral. Assim, Malaguzzi (1999) cita:

> [...] 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, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (Malaguzzi, 1999, p. 21).

Nessa citação, o autor destaca que as crianças pequenas devem ser estimuladas a explorar os diversos ambientes e expressar-se por meio de várias formas de linguagens naturais ou modos de expressão.

Assim sendo, o ato de escutar, também exige respeito ético e democrático, ao (re)conhecer a criança, a sua potencialidade, a sua diversidade e a sua inteireza, pois ela é única.

Para Rinaldi (2016), é imprescindível ouvir mais do que falar, levando em conta os questionamentos e as dúvidas das crianças, estimulando a investigação científica e reconhecendo a importância do inesperado/imprevisto, visto que, podem dar oportunidades valiosas no processo de aprendizagem e de descobertas.

Dessa maneira, faz-se necessário que o educador (a), tenha clareza de suas ações e conhecimentos teóricos a respeito de todos os temas pertinentes à infância,

em consonância com os princípios da Pedagogia da Infância, de forma significativa e relevante, ao ser construída e compartilhada, para e com as crianças, num processo dinâmico, dialógico, de coautoria e participação.

Nesse sentido, é fundamental que ele considere a brincadeira como uma de suas diferentes linguagens, pois é por meio dela que a criança se desenvolve e aprende, pois o brincar é uma linguagem fundamental na infância. Conforme também nos indica as Orientações Curriculares (São Paulo, 2007, p. 54). "[...] é o principal modo de expressão da infância[...]". Mesmo assim, essa linguagem nem sempre é valorizada, dando vez a escolarização e atenção ao brincar da criança, apenas como diversão ou passatempo.

Mas, o RCNEI (1998, p. 28) reforça e destaca a importância dessa linguagem para o desenvolvimento da criança dizendo que:

> Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (Brasil, 1998, p. 28).

Tal reflexão considera que, na escola, as novas atividades, em especial as lúdicas e desafiadoras, propiciam interações diversas das crianças com diferentes parceiros em diferentes agrupamentos e estimulam a construção de novas ações e novos significados. Contudo, para que isso ocorra, as orientações curriculares (São Paulo,2007), citam:

> Quando bem encaminhadas, particularmente, quando vividas na interação com outras crianças e com apoio de materiais propícios ao desenvolvimento de sua criatividade e autonomia, as atividades coordenadas pelo professor são recursos para a criança desenvolver valores, conhecimentos, habilidades e construir uma imagem de si mesma (São Paulo, 2007, p. 29).

Nesse contexto, o (a) professor (a), ao organizar ambientes diversos, selecionar diferentes materiais apropriados e fazer mediações, quando necessário, ele (a), permite que as crianças se desenvolvam em todos os seus aspectos.

Assim, através das diferentes situações de interações, e por meio das brincadeiras, pois ambos são eixos estruturantes e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, estas escolas cumprem com seu papel socializador. Desse modo, torna-se cada vez mais evidente que:

> A interação é o elemento crucial do processo de aprendizagem. Daí as situações pedagógicas constituírem-se por meio das trocas simbólicas ou de significados, entre sujeitos de diferentes níveis de desenvolvimento [...] (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019, p. 93).

Além disso, esses eixos estruturantes asseguram às crianças, seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, definidos pela BNCC a partir das DCNEI que são: conviver, brincar, explorar, expressar, participar e conhecer-se.

Para melhor compreensão de cada um desses direitos, a BNCC define:

> - **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, 2017, p.36)

Esses direitos se efetivam através dos Cinco Campos de Experiências: o eu e o nós; gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os Campos de Experiências, representam uma estrutura curricular, no qual, inclui as situações e as experiências concretas do cotidiano infantil e seus saberes, práticas e expressões incorporados ao patrimônio cultural.

Logo, podemos perceber, que a partir da Constituição Federal de 1988 e pelo ECA, as instituições de Educação Infantil, compreenderam-se como espaços de direito social à educação, para todas as crianças, sem distinção de classe social, superando posições assistencialistas ou preparação para as etapas seguintes de

escolarização. Além disso, esta modalidade, ao ser incorporada à BNCC dá mais um importante e significativo avanço em seu percurso histórico

Desta maneira, a Educação Infantil é uma etapa muito importante para a formação integral da criança e para o seu desenvolvimento. É nela que é assegurado às crianças um conjunto de direitos: acolhimento, educação, cuidados, proteção, liberdade, confiança, respeito, dignidade, entre outros já citados. Para isso, é vital que as Escolas de Educação Infantil valorizem a infância, a aprendizagem lúdica, as múltiplas linguagens, a parceria entre família e escola, o respeito à inclusão e à diversidade e o compromisso com a igualdade.

E para que de fato a Educação Infantil se revele como um segmento imprescindível e de qualidade, no processo educacional de crianças pequenas Kramer org. (2011) diz que todos que trabalham diretamente com essas crianças necessitam formar-se continuamente, pois somente leis e teorias, não são suficientes.

4.3 Perfil do Educador Infantil

Ao mencionarmos anteriormente sobre os papéis dos educadores da educação infantil, reconhecemos que eles se identificam com as ideias de Paulo Freire, pois estão baseadas em uma educação libertadora e emancipatória, onde todos, até mesmo as crianças, desempenham papéis ativos no processo ensino aprendizagem, através do diálogo, da participação e da interação, essenciais para uma educação mais significativa.

Dessa forma, é possível afirmar que, segundo Freire (1996), a prática docente deve ser baseada nos princípios do diálogo, na cooperação e no respeito mútuo entre educador e criança.

Ao promover tais princípios, o educador da infância deve organizar e criar ambientes de aprendizagens mais inclusivos, construtivos e participativos com espaços para a comunicação, a troca de ideias e de opiniões, para expressões diversas, a construção de conhecimento, a colaboração, entre outros.

Nesse sentido, é fundamental estarmos atentos, conscientes e críticos à educação tradicional, passiva, autoritária, no qual apenas o educador é detentor do saber.

Destacamos também que o educador precisa reconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes para promover uma educação mais significativa e contextualizada.

Para isso, é necessário a desconstrução da imagem de que as crianças nada sabem. Ao contrário, é primordial que o educador, reconheça, respeite e valorize essa diversidade de conhecimentos que cada criança traz consigo e assim, integrá-la às dinâmicas do espaço escolar.

Além disso, Freire (1996), reforça que o educador tem o papel de facilitador, pois estimula nos alunos, o seu pensamento crítico, o diálogo e a sua autonomia.

Desse modo e com esse tipo de abordagem, centrada na criança, o educador vai além da transmissão de informações, pois a encoraja na busca de respostas/soluções de forma cada vez mais crítica e independente.

Aliás, essa autonomia deve ser um dos princípios das ações educativas, pois é através dela que a criança é capaz de se conduzir e tomar decisões por si mesma. Sendo assim, o autor cita: “[...] Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” Freire (1996, p. 25).

O autor**,** claramente, destaca a importância de se (re)conhecer a individualidade de cada criança, suas potencialidades e a diversidade que existe dentro da sala de aula, alinhando-as aos conhecimentos teóricos e práticos, constituindo assim o fazer da práxis pedagógica junto às crianças.

Paulo Freire também enfatiza que a prática educativa precisa ser cada vez mais curiosa, afetuosa e criativa. Essa visão propõe ao educador, mediar e estimular as descobertas, promover e reconhecer a importância das relações afetivas e do cuidado mútuo, além de criar e de organizar ambientes e métodos inovadores e propícios para a construção de conhecimentos através da exploração, do experimento e do questionamento das crianças.

Assim, ao partir de seus questionamentos, de suas descobertas e de suas intervenções na realidade cotidiana, as crianças, enquanto sujeitos históricos e sociais, serão capazes de compreender, que mudar é possível. Diante disto, o autor reforça: “[...] é o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. [...]” (Freire,1996, p. 30). Ou seja, reafirma que a história e o mundo estão em constantes e dinâmicas transformações e construções humanas, ao longo do tempo.

Freire evidencia que a prática docente, ao estar compromissada com a ética, promove a conscientização, a emancipação e a luta por uma sociedade mais justa e

igualitária, comprometendo-se, assim, a estimular reflexões críticas sobre o mundo que está à sua volta.

Dessa forma, ele afirma, que a tarefa de ensinar exige respeito ético, sem transgressão, sem autoritarismo e, portanto, bom senso. E diz: “[...] O meu bom senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido. [...].” (Freire, 1996, p. 26). Nesse sentido, em tal afirmação, o autor sugere que o educador evite práticas discriminatórias. E que sua aprendizagem seja contínua, pois sempre haverá mais coisas para ser descoberto e consequentemente compreendido. Segundo ele (1996, p.22**)**, “[...] onde há vida, há inacabamento.” E esta condição de inacabado, faz parte do ser humano. [...]”, porque estamos sempre em busca de novos conhecimentos, experiências e constantes aprimoramentos.

Freire (1996), ressalta que a partir do momento em que o ser humano vive em um constante movimento de busca, ambos, educador e criança, precisam ter esperança e alegria de aprender, produzir... juntos, no processo ensino aprendizagem; pois esses sentimentos são indispensáveis para uma experiência histórica.

Enfim, torna-se necessário que o educador infantil seja um observador participativo, que facilite as propostas, faça a mediação de conflitos, promova interesses e curiosidades, desafie habilidades, garanta o acesso cultural, construa vínculos afetivos, promova a autonomia, organize os tempos e os espaços, selecione e organize materiais, entre outras coisas, dialogando e refletindo com as crianças e não para as crianças, enquanto parceiras.

Ao elaborar o planejamento pedagógico deve contemplar oportunidades para que o inesperado possa acontecer, além da construção de novos conhecimentos, de teorias e negociações entre as crianças.

A observação participativa do educador (a) deve ser utilizada como um instrumento para a elaboração de registros escritos, fotográficos, audiovisuais, entre outros. Segundo Mello, Barbosa e Faria (2020, p. 9), a Documentação Pedagógica tem um papel importante de comunicar às famílias e a comunidade, sobre o seu funcionamento, o currículo adotado e as práticas didáticas aplicadas, além de evidenciar a relevância de uma escola da infância.

As produções e interações das crianças (desenhos, esculturas, falas, expressões, ...) podem servir como reflexão sobre quais intervenções pedagógicas poderão ser realizadas, a fim de oportunizar as crianças sempre as melhores e mais

ricas condições de viver as infâncias nos contextos educativos das unidades de Educação Infantil. Ou seja, para Mello, Barbosa e Faria (2020, p.10) “[...] pode servir como base para a discussão, ressignificação e avaliação de práticas”.

Esses elementos poderão compor relatórios de acompanhamento do processo de aprendizagem de maneira descritiva focando as experiências vividas pelas crianças, seus avanços e descobertas, tanto individuais quanto coletivas.

Destacamos também que as práticas educativas tenham como princípios a garantia dos direitos das crianças, considerando os ritmos de cada uma, os desejos e os sonhos, com experiências e vivências cada vez mais estimulantes e encantadoras.

4.4 Aprendizagem na infância

A aprendizagem é um processo social e contínuo, no qual as interações e os relacionamentos das crianças, com outras crianças, adultos e o meio, em situações diversas, nos ambientes educativos, são cruciais.

Dessa maneira, concordamos com o Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015) que diz que a aprendizagem é intensificada nos ambientes educacionais por meio de diversas oportunidades, onde as infâncias são valorizadas e o modo de ser e pensar das crianças são respeitados. Ou seja:

> A aprendizagem é, portanto, um processo complexo e dinâmico que deve ser potencializado nos espaços institucionais dedicados à Educação a partir das oportunidades de vivências múltiplas que considerem as diversas infâncias, as vozes e os tempos dos sujeitos de aprendizagem e suas construções culturais no encontro com a sociedade, o conhecimento e a cultura (São Paulo, 2015, p. 35).

Apesar dos avanços, sobre a concepção de aprendizagem, ainda há indícios de sua associação ligada somente ao desenvolvimento biológico da criança, desconsiderando, dessa forma, as experiências vividas por elas e tendo, como base, o sistema seriado.

Pensando dessa forma é que devemos (re)conhecer as crianças em sua inteireza, indo além do biológico ou do sistema etário, pois sendo a criança um ser histórico, que faz parte de um contexto social, desde o seu nascimento, é importante superar os argumentos biológicos.

Davis (1994, p. 60) expõe que os processos de crescimento e de desenvolvimento geram no indivíduo diferentes modificações em diversos aspectos e

que se deve considerar, o biológico, mas, em especial, o social para melhor compreensão de homem. Assim afirmou:

> Ambos os processos produzem, no indivíduo, mudanças físicas, mentais, emocionais e sociais. Compreender o crescimento e o desenvolvimento humano exige, assim, que se pense no homem – e em si mesmo – não apenas do ponto de vista biológico, mas, principalmente, como alguém que é historicamente determinado." (Davis, 1994, p. 60).

Nesse sentido, o Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015, p. 37) afirma que "Aprender passa a ser sinônimo de vivenciar e atribuir um sentido ao vivido".

Queremos dizer que aprender não é adquirir informações de modo passivo. Aprender é participar ativamente das propostas, refletir e experimentar com intensidade a tudo aquilo que está sendo aprendido.

Além disso, a aprendizagem é única, pois cada qual aprende do seu jeito e em seu tempo. E quando a criança faz parte de todo esse processo, participando ativamente nas decisões, nas escolhas, nas discussões, junto ao educador, essas experiências se tornam mais significativas e com sentido. Mas, infelizmente, algumas escolas ainda não promovem esse tipo de envolvimento e de participação das crianças no processo ensino aprendizagem.

Sobre a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, assim como a importância de seu papel ativo nesse processo, alguns autores, tais como Piaget e Vygotsky, realizaram importantes e significativos estudos e contribuições.

Se por um lado, Piaget nos traz grandes contribuições ligadas às teorias biológicas, é com Vygotsky que somos iluminados quanto aos aspectos culturais e sociais envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Davis (1994), para Vygotsky, não há uma sequência universal de desenvolvimento por estágios dando, portanto, destaque ao ambiente social. Ressalta, que não há um caminho único e fixo para que haja avanço no desenvolvimento cognitivo das crianças e sim, que o contexto social traz significativas influências nesse processo.

Em relação aos conhecimentos, ele aponta ser a construção dos conhecimentos originários do social para o individual. Em outras palavras, ele destaca que é construído e influenciado pelo contexto social em que a criança vive, partindo de suas interações e das influências desse ambiente.

Vygotsky dá ênfase a interação social e a mediação, essenciais, tanto para o desenvolvimento quanto para a aprendizagem. Ele leva em consideração o suporte e a orientação de um mediador mais experiente, através da Zona de Desenvolvimento Potencial, para que a criança possa mais tarde, desenvolver melhor suas habilidades. Em relação ao pensamento, Vygotsky, reforça que ambos, pensamento e linguagem, estão interligados.

Davis (1994, p. 56) ao discutir as ideias de Vygotsky aponta que a linguagem "[...] possibilita o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação. [...]". Queremos dizer que, dessa forma, a linguagem é essencial para o desenvolvimento cognitivo, pois promove as ferramentas necessárias para a formação do pensamento e expressão das crianças.

Ele também argumenta que o afeto e as emoções são influenciados pelas interações sociais. Ao destacar tais influências, reforça que é de suma importância, se criar ambientes educacionais e sociais que promovam relações saudáveis e positivas, contribuindo para a formação integral e harmoniosa das crianças.

Além de integrar as emoções e os afetos para que a criança possa aprender e conhecer, também é fundamental superar a divisão entre corpo e mente, entre o agir e o pensar. Como bem expressam as referidas autoras (2014, p. 140):

> Para nos movermos nesta direção, é indispensável superar a dualidade corpo-mente, a dicotomia entre o tempo de fazer e o tempo de pensar, que caracteriza os velhos esquemas de pensamento segundo os quais as emoções e os afetos representam unicamente um obstáculo à aprendizagem. Razões e afetos devem ser integrados entre si, porque é justamente através das emoções que se adquirem aprendizagens e conhecimentos (Gobbi e Pinazza, 2014, p. 140).

Portanto, acredita-se que a aprendizagem se torna mais significativa se as emoções estiverem envolvidas, pois, influenciam a motivação, a atenção, a memória e o envolvimento da criança nas propostas educacionais.

5 AVANÇOS E DESAFIOS

Os avanços e desafios na educação infantil refletem como é complexo e ao mesmo tempo importante essa fase do desenvolvimento humano. Por um lado, testemunhamos avanços que destacam um reconhecimento cada vez mais crescente do valor da educação na primeira infância. Por outro lado, persistem desafios que exigem dedicação e reflexões constantes para se garantir um acesso equitativo e uma qualidade consistente para todas as crianças.

De acordo com as autoras Oliveira; Maranhão; Abbud (2019, p.27), isso significa enfrentar desafios como: [...] a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas, negras e indígenas, ricas e pobres, moradoras do meio urbano e rural e das diferentes regiões [...].

Dessa forma, as mesmas autoras (2019), ainda complementam que para superar essas desigualdades as instituições de Educação Infantil devem estar alinhadas aos princípios constitucionais com vista à construção de uma sociedade mais justa, livre e solidária, além da preservação do meio ambiente.

De acordo com as autoras citadas, além do acesso, a qualidade de uma boa escola de educação infantil começa com as condições essenciais para o seu funcionamento e atendimento. Entre essas condições estão: as crianças, os professores, as salas de aula (tamanho), a alimentação, a rotina, materiais didáticos...). Outros fatores também influenciam na qualidade educacional: as práticas pedagógicas, as condições de trabalho e as formações de todos os profissionais envolvidos nesse contexto.

5.1 A Escola

Ressignificar e reconstruir as escolas de Educação Infantil são processos que requerem a colaboração de todos os envolvidos e de forma contínua, pois envolve a criação de um ambiente educacional que atenda às necessidades individuais das crianças e promova o seu desenvolvimento integral.

Esse ambiente deve ser cuidadosamente planejado proporcionando um espaço seguro, estimulante e acolhedor. Ao criar um ambiente escolar infantil com essas características, a escola proporciona às crianças um espaço propício ao aprendizado, à exploração e ao desenvolvimento.

O ambiente, primeiramente, deve dar prioridade a segurança, envolvendo à criação de instalações e de móveis adequados e adaptados à altura das crianças, além de funcionais e confortáveis, tentando dessa forma, minimizar os riscos e permitir a participação ativa das crianças nas propostas educativas.

Também é essencial a criação de espaços diversificados, para atender às diversas necessidades das crianças e contribuir para experiências ricas e variadas tais como: espaços para brincar, para leitura, para as diversas formas de arte, música, jogos, entre outras coisas.

A escola deve oferecer uma variedade de materiais educativos apropriados à faixa etária, como livros, brinquedos educativos, jogos que promovam a exploração ativa e o aprendizado significativo, enriquecendo, dessa forma, o ambiente de aprendizagem.

O seu espaço ao ar livre deve dar oportunidades únicas e valiosas para a exploração e desenvolvimento físico das crianças, além de proporcionar-lhes conexão com a natureza, com as áreas verdes e jardins, parques, quadras, etc.

Porém, segundo Barros (2018, p.12) ainda precisamos criar melhores condições para que as crianças possam desfrutar de mais momentos com e na natureza pois “[...]a criança está cada vez mais emparedada e institucionalizada[...]”. Em outras palavras, a autora sugere que as crianças estão cada vez mais confinadas nas escolas em ambientes fechados e com poucas oportunidades de interagir com a natureza.

Além disso, o ambiente precisa ser inclusivo e ter respeito a todo tipo de diversidade, garantindo, dessa maneira, a representação e a valorização de todos. Sem deixar de mencionar na inclusão e no envolvimento das famílias, fortalecendo, desse modo, a parceria escola e família.

A escola de educação infantil, também necessita criar ambientes estruturados ao estabelecer ritmos e rotinas consistentes, previsíveis e claros, no qual, as crianças possam antecipar e compreender as mudanças (tempo/espaço) em suas atividades diárias e participar ativamente de seu processo de aprendizagem, com maior autonomia e estabilidade emocional.

Assim, a escola de educação infantil necessita ir além da assistência básica, de compensar deficiências ou de antecipar aprendizagens para o futuro. Ela deve ser um ambiente vivo, harmonioso, prazeroso e significativo, repleto de possibilidades e

oportunidades para o crescimento das crianças. Um lugar para desenvolver o conhecimento, a convivência, o respeito e a criatividade.

Como podemos perceber, a vida de uma escola de educação infantil possui influências da relação dialética entre as dimensões: funcional, física, interacional e temporal, evidenciadas em seu ambiente. Também fica evidente que esse ambiente e sua gestão estão interligados a uma proposta pedagógica e a uma concepção de criança.

Mas, para Oliveira; Maranhão; Abbud (2019, p. 84) vivemos em momentos de transição entre as formas organizacionais dos ambientes infantis tradicionais e contemporâneos, com princípios e valores muitas vezes ainda não compreendidos.

Destacamos com essa referência, que algumas pessoas podem ser resistentes às novas mudanças e/ou não compreender.

Ao mesmo tempo, outras pessoas podem aceitá-las e admitir suas vantagens, considerando a importância da transformação de ambientes adequados e enriquecedores, alinhados às novas concepções de educação infantil.

5.2 A Rotina

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. [...] (Barbosa, 2006, p. 35).

A citação de Barbosa (2006) destaca que a rotina não deve ser considerada somente como uma questão de procedimentos diários, mas um instrumento intencionalmente planejado pelos profissionais responsáveis pela educação infantil, com o objetivo de orientar e facilitar o desenvolvimento das propostas cotidianas das instituições educacionais.

Barbosa (2006, p. 35) também cita que é possível afirmar que as rotinas “sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais”.

Tal afirmação, indica a importância das rotinas nas instituições educacionais, pois refletem os princípios e valores educacionais, por meio de uma estrutura e organização das atividades diárias.

São práticas pedagógicas que incorporam estratégias, métodos e abordagens escolhidas pelos educadores ajudando na eficácia do projeto a ser implementado. É através da rotina que cada atividade é planejada de acordo com os objetivos da

instituição. Ou seja, a rotina não é meramente uma organização de maneira formal e sim, uma expressão do compromisso educacional da instituição.

Porém, Barbosa (2006, p. 39) diz que as rotinas podem ser alienadas, a partir do momento em que são vividas sem sentido ou como apenas uma sucessão de eventos repetitivos, sem considerar o ritmo, a participação, a liberdade, e outras formas de manifestações dos sujeitos envolvidos.

Dessa maneira Michel De Certeau (1994, p.41) expressa a ideia de que as pessoas são ativas e criativas na maneira como interagem com o mundo ao seu redor.

Sua ideia central é de que o cotidiano não é algo estático, mas é constantemente reinventado a partir do momento em que as pessoas o constroem por meio de suas práticas diárias.

Barbosa (2006, p. 182) revela, portanto, que: “[...] as rotinas não devem ser monótonas e repetitivas, que devem contar com a participação das crianças, aceitar imprevistos [...]”.

Ou seja, as rotinas devem valorizar a flexibilidade, a criatividade e o envolvimento ativo das crianças na escola. Esse envolvimento pode lhes propiciar maior autonomia e boas contribuições ao ambiente escolar.

Segundo as autoras (2019), a rotina deve:

> [...] ajustar a rotina da instituição para beneficiar a jornada das crianças, em vez de pensar em como ajustar a jornada das crianças para obedecer à rotina da instituição (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019, p. 76).

Compreendemos assim, que a rotina não deve ser imposta de forma inflexível e sim, centrada nas necessidades e ritmos individuais das crianças, pois cada uma tem seu ritmo próprio de aprendizagem. A partir do momento em que as crianças realizam as propostas partindo de seus interesses e necessidades, elas se tornam cada vez mais ativas e as aprendizagens, por sua vez, mais significativas, envolventes e engajadoras.

Ao adotar e ter clareza desse tipo de rotina, de acordo com as jornadas das crianças, os horários devem ser bem planejados com momentos diversos para convivência, interação e socialização entre as crianças.

Além disso, as salas de aulas necessitam ser mais acolhedoras e dinâmicas, não se limitando a ser somente um espaço de aprendizagem, pois a aprendizagem se estende a diferentes contextos.

Outro aspecto a ser evidenciado na rotina é a importância da alimentação, ao oferecer às crianças refeições equilibradas e saudáveis, garantindo mais energia e concentração para realização das atividades propostas.

Outro elemento importante para a organização das rotinas é a escolha dos materiais. Além disso, os diversos materiais também podem ampliar a diversidade de propostas livres ou dirigidas das rotinas. Essa variedade e novidade nas propostas diárias podem manter a curiosidade e o interesse das crianças.

Em uma rotina bem estruturada, também há momentos ligados para reflexões e para o desenvolvimento socioemocional das crianças, através de propostas com rodas de conversa, projetos, trabalho em equipe, resolução de problemas e de conflitos, entre outros, para que desenvolvam a criticidade, a ética e o enfrentamento de desafios.

É perceptível que tais reflexões estão mais presentes, mas exigem uma análise mais profunda sobre as ações e as práticas voltadas para as crianças pequenas. De acordo com Barbosa (2006), a rotina precisa se transformar em vida cotidiana. Assim, diz que é preciso:

“ [...] abrir espaço para o não padronizado, para o diferente, procurando não torná-lo igual ao conhecido, ao esperado” (Barbosa, 2006, p. 205).

Dessa maneira, a expressão acima destaca que a diversidade, a originalidade e as singularidades, no contexto da instituição educacional infantil, devem ser reconhecidas e valorizadas.

5.3 O Currículo

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p.25) a estrutura do Currículo da educação infantil é delineada por meio de cinco Campos de Experiências. Em cada um deles são estabelecidos os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, considerando três grupos distintos por faixa etária: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Dessa maneira, a BNCC (2017, p.38) se refere aos campos de experiências como sendo um arranjo curricular e diz que:

> “[...]Os campos de experiências 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 do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 38).

Essa citação destaca que esses campos estão centrados nas crianças e diretamente relacionados com sua vida e suas experiências. Para Oliveira, Maranhão, Abbud (2019, p.296) o principal objetivo do arranjo curricular é garantir que as crianças tenham tempo, espaço, materiais e interações adequadas para explorar, experimentar e produzir conhecimento, a seu modo e a seu tempo.

Levando em conta esses saberes e conhecimentos, os Campos de Experiências contidos na BNCC (2017) são:

- O Eu, o Outro e o Nós, no qual envolve as relações interpessoais, o desenvolvimento da identidade, a compreensão das diferenças e a construção de vínculos afetivos;
- Corpo, Gestos e Movimentos, com foco no desenvolvimento motor da criança, sua expressão corporal, sensações e conhecimento corporal;
- Traços, Sons, Cores e Formas, que explora a expressão artística, percepção visual e auditiva, reconhecimento de formas e cores;
- Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, relacionado ao desenvolvimento da linguagem oral, comunicação, imaginação, resolução de problemas;
- Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações, que aborda questões matemáticas como espaço, tempo e quantidade, além das relações sociais, transformação da natureza.

Com base nas aprendizagens estabelecidas pela BNCC (2017) o processo curricular passa do plano normativo para o plano de ação concreto, transformando-se em atividades pedagógicas, estratégias de ensino, entre outros. Sua execução efetiva demanda de um esforço colaborativo, democrático e contínuo de toda a comunidade interna e externa das escolas, visando, dessa forma, uma educação de qualidade. E, conforme a BNCC (2017), cita:

> [...]as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (Brasil, 2017, p. 20).

Segundo as autoras, Oliveira, Maranhão, Abbud (2019, p. 294) os objetivos de aprendizagem são processos dinâmicos a serem desenvolvidos ao longo do tempo, vistos não como metas fixas a serem alcançadas e sim compreendidos como

trajetórias de desenvolvimento. Ou seja, que o foco deve estar na jornada e não nos resultados finais.

Sobre os Campos de Experiências, as mesmas autoras (2019), apontam que:

> [...] a ideia de campos de experiências favorece o propósito de integração curricular, historicamente defendido para a educação das infâncias. É um modo de garantir a integralidade do desenvolvimento infantil, na interação com as aprendizagens atendendo com o mesmo peso às dimensões da formação humana: ética, estética, física, imaginária, lúdica, emocional e cognitiva (Oliveira; Maranhão; Abbud, 2019, p. 307-308).

As autoras acima citadas (2019) demonstram em suas ideias, que a concepção dos campos de experiências promove a integração curricular, visando assegurar o desenvolvimento pleno das crianças e de toda sua dimensão humana. Dessa maneira, o currículo da educação infantil, ao estar centrado nos campos de experiências e nas crianças procura oportunizar para esses protagonistas, melhores e diversas oportunidades de aprendizagens significativas, envolvendo os aspectos afetivos, intelectuais e relacionais.

5.4 Os Tempos e os Espaços

Segundo Barbosa (2006, p.122) [...]A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador[...].

Destacamos, com essa citação de Barbosa (2006), que a maneira como o ambiente é estruturado na educação infantil reflete uma determinada visão sobre a concepção de infância, seu crescimento e o papel tanto da educação quanto do educador nesse contexto.

Horn (2004, p. 61) confirma tal reflexão dizendo: “As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica[...]”.

Tanto Horn (2004) quanto Barbosa (2006) admitem que o ambiente na educação infantil vai além de sua estrutura concreta, sendo um cenário rico para as interações sociais, experiências e vivências sensoriais, como também para as influências culturais.

Também sobre o ambiente escolar de educação infantil, as autoras Oliveira, Maranhão, Abbud (2019, p. 66) dizem: “[...] um ambiente implica a maior ou menor

integração de vários aspectos ou dimensões [...]". Isto é, o ambiente não se limita apenas a sua estrutura física. Ele abrange também os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, importantes para o desenvolvimento integral da criança, tal como Horn (2004) e Barbosa (2006) mencionam.

Segundo as autoras (2019) existem quatro Dimensões a serem consideradas. Uma delas é a Dimensão Interacional (p. 66-67) que corresponde as diversas formas e possibilidades de interação das crianças com diferentes indivíduos, além da maneira como utilizam e o que sentem em relação a tais ambientes.

No que tange a Dimensão Física e de acordo com as mesmas autoras (2019, p. 69) esta dimensão refere-se à organização dos espaços físicos e a importância de se refletir, planejar e aperfeiçoar esses espaços.

Quanto a Dimensão Temporal, Oliveira, Maranhão, Abbud (2019, p. 74) revelam que o tempo, assim como os espaços, deve ser organizado. Além do mais, o tempo não é somente aquele relacionado a passagem cronológica, mas também, as diversas organizações das rotinas e trajetos percorridos pelas crianças.

Sobre a Dimensão Funcional, as autoras (2019, p. 81) levam em conta a maneira como os espaços podem ser utilizados, os ajustes necessários para realizações de diferentes atividades de acordo com as necessidades das crianças, além da promoção de sua autonomia e segurança.

Ao considerar e integrar todas essas dimensões do ambiente na educação infantil, através de experiências mais ricas, estimulantes e do respeito às necessidades e interesses da criança, o ambiente será mais completo e propício às aprendizagens e o desenvolvimento dos pequenos.

Em relação ao espaço físico, Barbosa (2006, p. 122) nos aponta que é de fundamental importância na pedagogia da infância, analisá-lo cuidadosamente e verificar as oportunidades que ele oferece a criança para se desenvolver e interagir. Horn (2004, p. 37), reforça que "[...]o espaço é algo socialmente construído, refletindo normas sociais e representações culturais que não o tornam neutro[...]". Desse modo, queremos dizer que o espaço é um produto das interações sociais entre os sujeitos e pelos elementos culturais inseridos na sociedade e, por isso, torna-se mais rico em significados.

Segundo as Orientações Curriculares da Educação Infantil (2007, p. 33), o espaço pode ser visto como "[...] um espaço de vida e de transformação[...]". Essa frase nos leva a reflexão de que realmente o espaço, na educação infantil deve ser

um lugar mais vivo, mais dinâmico, mais flexível, no qual as crianças aprendem e se desenvolvem como seres humanos.

Ainda em relação ao espaço, Rinaldi (2020, p. 153) o define como “[...] uma linguagem[...]”. Nesse sentido, sugere que o espaço é um meio de comunicação, pois transmite informações, valores, normas e ideias que influenciam as interações e as experiências das crianças.

Assim como o espaço, o tempo também deve ser organizado. As Orientações Curriculares da Educação Infantil (2007, p. 35), apontam que “O tempo de aprender é tempo para realizar ou aguardar algo, para rever e para planejar[...]”. Dessa maneira, compreendemos que o tempo não se limita a uma simples medida cronológica e que ao ser planejado, pode ser visto e utilizado como um recurso valioso na promoção de maiores oportunidades de aprendizado, exploração e interação das crianças.

Além do mais, também precisamos respeitar o tempo interno das crianças reconhecendo e valorizando o ritmo individual de aprendizado e desenvolvimento de cada uma, conforme nos apontam Rocha e Schutz (2018).

Além disso, ressaltamos também a importância da estruturação e da distribuição de diferentes materiais. Os brinquedos estruturados ou não, livros, jogos, pincéis e demais materiais precisam estar disponíveis e ser de fácil acesso às crianças, para que elas possam ter mais autonomia ao utilizá-los e responsabilidade para cuidar. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 71) os materiais ajudam no avanço das atividades pedagógicas, como também contribuem nas ações das crianças.

Além do mais, de acordo com o Currículo da Cidade (2019, p. 135) também temos as materialidades significativas, no qual, as crianças exploram, aprendem, fazem escolhas, constroem significados e representações simbólicas dos diversos materiais disponíveis à elas, em um determinado contexto cultural e social, considerando os seus significados, seus valores e suas práticas.

5.5 Relação Escola/Família

Educar uma criança é tarefa muito desafiadora, por isso, é essencial que seja de forma compartilhada. Quando a escola e a família trabalham juntas, torna-se mais fácil alcançar o objetivo que ambas têm em comum, que é o desenvolvimento integral da criança. Além do mais, tanto a família quanto a escola compartilham responsabilidades complementares ao cuidar e educar.

Essa parceria colaborativa cria um contexto enriquecedor e propício ao crescimento e aprendizado dos pequenos. Dessa maneira, todos os envolvidos contribuem para estimular o potencial das crianças em todas as suas dimensões.

Ao trabalharem juntas, oferecem suporte para as necessidades educacionais, emocionais e sociais das crianças, além de refletir os valores e a diversidade presentes na sociedade.

Ao valorizar e respeitar essa diversidade cultural, étnica, linguística, como também socioeconômica das famílias, a escola compreenderá e ao mesmo tempo reconhecerá que cada criança traz consigo experiências e conhecimentos únicos. Diante disso, a colaboração entre escola e família irá promover um ambiente mais rico, inclusivo e acolhedor para todos os envolvidos.

Para que essa parceria se concretize, a comunicação entre ambas as partes – escola x família é essencial, incluindo a troca de informações sobre o desenvolvimento, eventos escolares, atividades específicas.

Nessa troca, os professores poderão compreender melhor a criança e oferecer-lhe propostas e apoios mais adequados. Da mesma forma, se a família se apropriar do que a criança aprende na escola, terá mais condições de auxiliá-la em sua trajetória escolar. Por isso é tão importante a sua participação ativa na vida escolar da criança.

Quando os desafios ou preocupações surgem em relação à criança e seu desenvolvimento, família e escola, de modo colaborativo, devem dedicar-se para encontrar soluções mais eficazes.

De acordo com as Orientações Curriculares (2007, p. 26), é um desafio, mas ao mesmo tempo, uma aprendizagem enriquecedora para o professor, desenvolver uma maior sensibilidade relacionada às dinâmicas das famílias, em uma sociedade cada vez mais marcada por conflitos.

Segundo as autoras Mello, Barbosa e Faria (2020, p.10) “[...] existe o tripé família, professoras/es e crianças[...]”. A família como o primeiro ambiente socializador da criança. Os professores, no suporte para o desenvolvimento da criança. Por outro lado, as crianças enquanto seres ativos contribuindo com suas necessidades e experiências.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo, será apresentado o caminho percorrido na pesquisa, os procedimentos metodológicos aplicados, as caracterizações do campo e dos sujeitos envolvidos, o objeto de estudo, a fundamentação teórica, os procedimentos e instrumentos de coleta e os procedimentos de análise dos dados da pesquisa, de forma detalhada.

Como diria De Certeau (1996, p.21) fazer pesquisa é:

> Abrir um canteiro de obras: definir um método, encontrar modelos para aplicar, descrever, comparar, direcionar atividades de natureza subterrânea, efêmeras, frágeis e circunstanciais, em suma, procurar, tateando, elaborar uma ciência prática do singular.

A expressão acima sugere iniciarmos a pesquisa através de um método bem estruturado, buscando referências, fazendo comparações de diferentes abordagens e investigações minuciosas.

Indica uma abordagem qualitativa e exploratória, no qual, busca-se soluções através de experimentos e ajustes, quando necessário.

Destaca também, a importância de se desenvolver uma compreensão teórica embasada em experiências práticas específicas de cada contexto.

6.1 Opção metodológica

O presente estudo seguirá com os princípios da abordagem de pesquisa qualitativa na tentativa de se buscar a compreensão das interações das crianças, em diferentes tempos e espaços, no processo de desenvolvimento.

Também será exploratória para obtenção de novas percepções ou familiarização com o fenômeno a ser pesquisado que segundo Gil (2002) tem como objetivo:

> Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (Gil, 2002, p. 41).

Como instrumento de pesquisa será utilizado a Observação Participante, para que a pesquisadora, ao interagir de forma direta na realidade estudada, tenha melhor

compreensão dos interesses e dos processos de aprendizagem das crianças envolvidas na pesquisa.

Segundo Minayo (2013), quando o pesquisador vivencia ativamente e de forma direta nas ações do grupo pesquisado, estará cada vez mais próximo da compreensão da realidade observada e da importância de sua interação.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 30) há uma série de vantagens na observação, pois ela "[...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...]". Ou seja, o pesquisador entra em contato direto no ambiente a ser estudado, participando e ao mesmo tempo interagindo com os sujeitos da pesquisa com a finalidade de compreender mais e melhor o fenômeno em questão.

Nesse sentido, os mesmos autores (1986) enfatizam que o observador participante não é um observador passivo e sim um integrante ativo do grupo, que vivencia as experiências e as interações cotidianas dos participantes para coletar, registrar e contextualizar não somente os dados descritivos do que acontece no ambiente (ações, comportamentos, gestos, entre outros), mas também, por que acontece e como as dinâmicas do ambiente influenciam o fenômeno.

6.2 Caracterização do campo de pesquisa

O campo de pesquisa escolhido é uma Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo, que é a maior cidade do Brasil. Localiza-se na região sudeste do país. É um importante centro econômico, cultural, gastronômico e político. Possui uma grande diversidade de culturas, etnias e nacionalidades.

Nela concentra-se um número bastante expressivo de empresas, indústrias, instituições financeiras,comércio, assim como de veículos que transitam pela cidade diariamente.

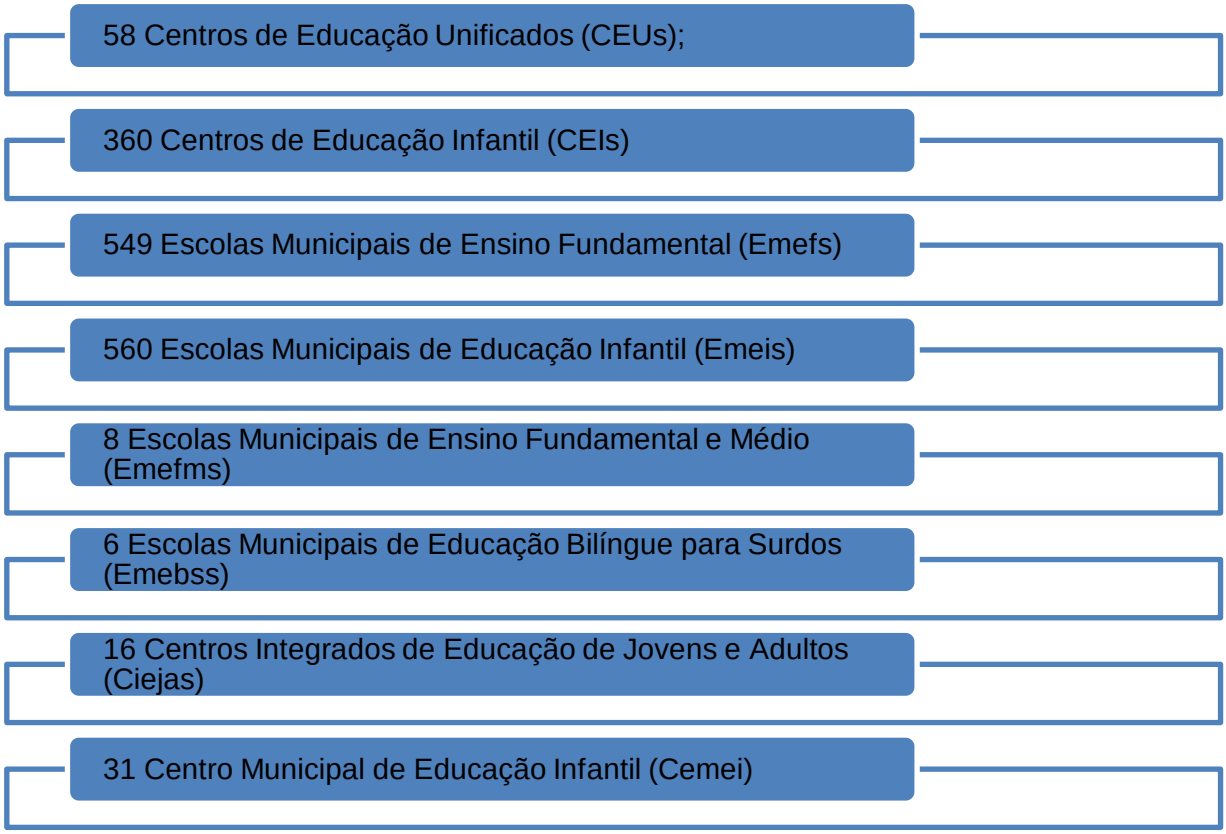
Por ser um grande polo cultural e artístico, oferece uma diversidade de shows, espetáculos, exposições, museus de arte, etc. Também possui diversas áreas verdes e espaços de lazer.

Está cada vez mais se desenvolvendo em todos os sentidos, porém enfrenta muitos desafios, em especial, referentes a desigualdade social, demandas de atendimento às crianças, problemas de locomoção e de transporte, entre outros.

Quanto à Educação, mais precisamente em relação às escolas municipais, de acordo com o último levantamento realizado pelo Sindicato dos Profissionais de Educação no Ensino Municipal (SINPEEM), a cidade de São Paulo conta com 1.588

unidades educacionais pertencentes à rede municipal de ensino direta representado na figura abaixo,

Figura 2 - Quantidade de unidades educacionais da rede municipal de ensino direta



Fonte: SINPEEM (2023)

A Secretaria Municipal de Educação (SME) possui cinco tipos de unidades que realizam atendimento na Educação Infantil e cada uma delas trabalha com crianças de diferentes faixas etárias. São elas:

- Centros de Educação Infantil (CEIs), para crianças de zero a 3 anos e 11 meses;
- Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), que atendem crianças agrupadas, de 4 a 5 anos e 11 meses;
- Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEIs), que recebem crianças de zero a 5 anos e 11 meses;

- Centros de Educação Infantil Indígena (CEIIs), que integram os Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs) e trabalham com crianças de zero a 5 anos e 11 meses;
- Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), que cuidam de crianças de 4 a 14 anos.

Segundo a Instrução Normativa nº 43 (São Paulo, SME, 08/11/2021) as salas multietárias foram estabelecidas, a partir do momento em que os alunos foram agrupados.

Nessas unidades, os alunos foram agrupados, de acordo com a Instrução Normativa de SME Nº 43, de 08/11/2021, ficando estabelecidas as salas Multietárias.

Assim, essa Instrução Normativa (São Paulo, SME, 08/11/2021), afirma que esses agrupamentos serão formados de acordo com as datas de nascimento e proporção adulto-criança, de acordo com o espaço físico do ambiente, conforme segue:

Quadro 5 – Agrupamentos de acordo com as datas de nascimento e proporção adulto-criança, de acordo com o espaço físico do ambiente (CEIs, CEMEIs e EMEIs)

Agrupamento Adulto/Criança	**Nascimento**	**Proporção**
Berçário I	De 01/04/2021 a 31/12/2021 e 2022	7 bebês / 1 educador
Berçário II	De 01/04/2020 a 31/03/2021	9 bebês / 1 educador
Mini Grupo I	De 01/04/2019 a 31/03/2020	12 crianças/ 1 educador
Mini Grupo II	De 01/04/2018 a 31/03/2019	25 crianças/ 1 educador
Infantil	De 01/04/2016 a 31/03/2018	29 crianças/1 educador

Fonte: São Paulo, SME, 08/11/2021

Essa organização multietária, porém, poderá ser opcional nas Unidades Educacionais onde os Mini Grupo I e II são organizados.

É através de um Currículo Integrador, que a Cidade de São Paulo visa superar a divisão, das crianças pequenas de acordo com as etapas de desenvolvimento, defendendo assim, uma aprendizagem mais significativa e socialmente importante e em diferentes contextos.

O processo de aprendizagem, de acordo com as Orientações Normativas (São Paulo,2021) são resultados de uma construção pessoal desses indivíduos em constante interação com crianças de mesma idade e de idades diferentes, com adultos e outros elementos culturais em que estão em contato.

Também reafirma que ao promover essas convivências, garante o trânsito entre espaços sociais, pois as crianças se relacionam, criam brincadeiras com menores e maiores e se apropriam dos novos espaços.

Dessa forma, o motivo da escolha de uma EMEI, nesta cidade, se deu, pela proximidade da pesquisadora com o campo uma vez que, a mesma, é professora da unidade escolar e também pelo fato das escolas municipais de Educação Infantil de São Paulo serem compostas por agrupamentos multietários, respeitando a legislação vigente e levando em consideração atender às necessidades das crianças pequenas, de diferentes idades e em diferentes tempos e espaços.

Essa EMEI localiza-se na zona leste de São Paulo. A identidade do bairro é diversa, pois possui ao mesmo tempo dois tipos de realidades comunitárias: carentes, com problemas de infraestrutura e de classe média. O território conta com postos de saúde, igrejas, praças, áreas de comércio diversificadas, escolas de educação infantil e ensino fundamental, particulares e públicas, atendimentos diversos, entre outras coisas.

Seu horário de funcionamento é das 7:00 às 19:00. Possui dois turnos e um quadro de nove salas por turno. Já o turno de professores se divide em três, sendo o primeiro no período da manhã das 7:00 às 11:00, o segundo no período do meio, das 11:00 às 15:00 e o último turno de professores no período da tarde, das 15:00 às 19:00.

Sua estrutura física, conforme o Projeto Político Pedagógico – PPP[3] da Escola, é composta por dois pavimentos interligados pelo pátio, pelo qual também se tem

[3] "[...] documento vivo e dinâmico, que se constrói e reconstrói no coletivo em constante processo de reflexão [...]". (Currículo da Cidade: Educação Infantil, SP, 2019, p. 180).

acesso a três salas de aula (salas de convivência). O primeiro pavimento é composto por dois andares. No piso inferior encontra-se a secretaria, sala da direção, sala de assistente, sala da coordenação, dois almoxarifados (um para depósito de materiais de limpeza e arquivo e outro para armazenar itens de papelaria e outros materiais da escola), banheiro de deficientes, elevador, cozinha onde são preparadas as refeições das crianças, refeitório das crianças, dois refeitórios para funcionários, banheiro e vestiário dos funcionários.

No piso superior localizam-se três salas de convivência (salas de aula) e uma sala que está sendo reorganizada para outros tipos de atividades. Também possui dois banheiros para as crianças e um para uso dos funcionários.

O segundo pavimento possui uma sala de professores(as) com banheiro interligado, banheiro para as crianças, sala da equipe de limpeza e outras duas salas de convivência (sala de aula). A escola também possui área de recreação com playground (parque), uma quadra descoberta (espaço revestido com cimento), espaço para possível horta, tobogã, mural para pintura com tinta guache e parede para desenho com giz, além de extensa área verde.

Figura 3- Croqui da Unidade Escolar - UE

Fonte: PPP (2023)

O grupo de trabalho da EMEI é composto por funcionários da Prefeitura do Município de São Paulo, empresas terceirizadas Milano (alimentação escolar),

Paineiras (limpeza da escola) e programa Busca Ativa. Entre eles estão: a equipe gestora (diretora, assistente de direção e coordenadora pedagógica); a equipe de apoio (auxiliar técnico de educação, agentes escolares, vigias), a equipe docente (professores regentes, professores readaptados, professores designados), a equipe terceirizada (da limpeza e da alimentação) e a equipe da busca ativa.

Quanto aos equipamentos e recursos materiais, a escola possui: aparelhos de sons; amplificadores de som; microfones; televisores; DVDs - aparelho; DVDs infantis; livros de literatura infantil; microondas; geladeiras, forno elétrico; Data-show; máquina fotográfica (fotos e vídeos); computadores; notebooks; impressoras; máquina de copiar; brinquedos diversos e de diferentes materiais; mobiliário para as salas de aula; mobiliário para as salas da Direção, da Coordenação, da Secretaria, das Professoras; mobiliário para o refeitório; utensílios de cozinha para o preparo e para servir lanche e/ou almoço, etc.

Em relação aos princípios pedagógicos da EMEI, eles estão baseados na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Currículo da Cidade- Educação Infantil e no Regimento Escolar da Unidade. Alguns desses princípios são: a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o respeito à diversidade; a preservação da dignidade humana; a humanização das relações e desenvolvimento da solidariedade; educar e cuidar; parceria com as famílias e com a comunidade em geral; entre outros.

Dessa maneira, a Unidade Educacional procura resgatar as culturas do bairro, valorizar a criança em sua integralidade e introduzir novas formas de conhecimento para que ela construa uma visão de mundo ampliada.

Dessa forma, é possível afirmar que a estrutura física da escola revela informações significativas e expressivas sobre sua abordagem pedagógica e orientação política. E para melhor compreensão e mais aprofundamento desses aspectos, é necessário refletir sobre diversos elementos observados durante a pesquisa de campo.

Assim, ao envolver a escola no campo de pesquisa, inicialmente, através de condutas claras e éticas, será respeitada a integridade da Unidade escolar, para obtenção de permissões necessárias e garantir, desse modo, que todos os envolvidos estejam cientes e de acordo com a pesquisa.

Somente após a concordância da direção da escola e da autorização formal da Diretoria Regional de Educação (DRE) é que a pesquisa será realizada. Assim, quando tudo ficou acordado, passamos a fazer nossa pesquisa de campo na Unidade Escolar, durante o primeiro semestre de 2024, por meio da observação participante.

6.3 Caracterização dos sujeitos de pesquisa

A pesquisa será realizada na própria sala de aula, no qual a professora atua, com crianças pequenas, de diferentes idades. Desse modo, elas compartilham a mesma sala de aula com o objetivo de vivenciar diferentes oportunidades de encontros, conhecimentos, experiências, aprendizagens em ambientes acolhedores e inclusivos para atender às necessidades e peculiaridades de cada uma.

A turma é composta por 29 crianças, com idades que variam entre (4) quatro a (6) seis anos. As crianças menores são recém-chegadas das creches enquanto as maiores já se encontram na escola desde o ano passado.

De acordo com Minayo (2013, p. 74) “Como investigadores, trabalhamos com pessoas, logo, com relações de afeto”. Assim, ao lidarmos com pessoas como sujeitos da pesquisa, a pesquisadora necessita reconhecer a relevância da dimensão afetiva, promovendo uma prática de pesquisa mais humana e ética.

Essa afirmação reforça que as relações entre os investigadores e os participantes da pesquisa devem ser carregadas de emoções e de afeto, cada qual com suas experiências e sentimentos únicos. Destaca também a importância de se considerar tais emoções durante todo o processo de coleta e de análise de dados, tratando os participantes com respeito e garantindo o bem-estar de todos.

6.4 Objeto de estudo

O projeto de pesquisa, relaciona-se com o problema de pesquisa, no qual, pretendemos investigar de que forma as interações, das crianças pequenas, de diferentes idades, na pré-escola, e em diferentes tempos e espaços, podem ou não interferir e contribuir no processo de aprendizagem relacionada as relações sociais.

Retomando a ideia de que a investigação dessa pesquisa também busca respostas às seguintes questões no que se refere aos objetivos específicos, pretendemos: identificar de que maneira os espaços e os tempos escolares são organizados; verificar em que momentos e de que forma ocorrem as interações entre as crianças; compreender de que maneira o ambiente escolar pode favorecer a

aprendizagem relacionada às relações sociais, na Educação Infantil, a partir das interações, além de ir ao encontro de outro objetivo específico que visa propor um projeto de reorganização do espaço escolar junto às crianças, de acordo com seus interesses e necessidades, para que possam ter maior oportunidade de interação e de aprendizagem.

6.5 Instrumentos de coleta de dados e Procedimentos

A coleta de dados se dará por meio de dados observados e registros escritos da professora pesquisadora, utilizando:

- a leitura e observação da Carta de intenções para identificar de que maneira os tempos e os espaços são organizados pelos professores. Entretanto, este instrumento não será objeto de análise;
- o roteiro de observação sobre as interações entre as crianças, a professora e o meio;
- a construção de uma matriz de amarração;
- a utilização dos desenhos dos pequenos, sobre os diferentes contextos dessas interações;
- a socialização de ideias e de reflexões orais, sobre os desenhos, em rodas de conversa;
- a expressão de sentimentos e percepções a respeito do uso dos diferentes tempos e espaços por meio de imagens (desenhos e pinturas), como também, as transcrições das falas das crianças;
- a organização, de outros espaços e tempos, junto às crianças.

Para garantir a participação ativa e um diálogo aberto e contínuo com as crianças e colocá-las como protagonista de seu processo educativo primeiramente agendamos uma reunião com os familiares onde foi apresentado e explicado os objetivos do estudo com clareza e linguagem acessível, além de pedir por escrito a autorização de uso de imagem dos participantes, realizamos a leitura e a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, aos pais e/ou responsáveis.

As crianças também foram comunicadas a respeito da proposta do projeto a ser desenvolvido com elas, porém com linguagem mais apropriada. Além disso, foram respeitadas em seu direito de querer ou não participar desse processo. Para garantir

a preservação de sua identidade, as nomeamos com os pseudônimos de “alguns mitos gregos”.

Após todos esses procedimentos, iniciamos as seguintes etapas:

- 1ª fase- Ao observar, acompanhar, participar e interagir com as crianças durante a rotina escolar, buscaremos identificar, através da Carta de Intenções[4] da professora pesquisadora (APÊNDICE A), de que maneira os espaços e os tempos escolares são organizados. Dessa forma, ao tê-la em mãos, será compartilhada com os pequenos, em uma roda de conversa, para que possam participar com suas opiniões e ideias, a respeito das ações que foram realizadas em diferentes tempos, espaços e diversas materialidades. Segundo o Currículo da Cidade, Educação Infantil, (São Paulo, 2019, p.63) “É preciso pensar e planejar situações que propiciem a colaboração mútua e a corresponsabilidade [...]”.

A Carta de Intenções, portanto, é um documento que dá início ao processo pedagógico, com metas, objetivos e abordagens a serem adotadas no decorrer do semestre, ou seja, é um planejamento do professor, representando o seu compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir da escuta ativa e da observação dos pequenos em seus fazeres cotidianos, enfatizando, portanto, o seu protagonismo.

- 2ª fase- Iniciamos com um roteiro de observações, sobre as interações sociais das crianças, entre seus pares, a professora e o meio, elencando quais critérios observar. Esse roteiro foi construído, tendo como base, a Matriz de Saberes, habilidades e competências a serem desenvolvidas nas crianças da Educação Infantil. O Currículo da cidade (São Paulo, 2019) descreve nove saberes.

  Esses saberes, orientam os critérios de observação, entre eles: pensamento científico, crítico e criativo- para que a criança possa ter a capacidade de resolução de problemas, comunicação, autoconhecimento e autocuidado,

[4] “[...] apresenta o ponto de partida do trabalho docente e do planejamento, bem como suas primeiras intenções que serão recheadas, ressignificadas ou transformadas ao longo do caminho[...]”. (Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil, São Paulo, 2022, p. 33).

autonomia e determinação, abertura à diversidade, responsabilidade e participação, empatia e colaboração, repertório cultural.

Dessa maneira, preparam as crianças para uma participação ativa na sociedade e no mundo contemporâneo para investigar, analisar, questionar, enfrentar desafios, tomar decisões, expressar ideias, sentimentos, pensamentos, ser autônoma e responsável, tomar iniciativas, fazer escolhas, respeitar, valorizar as diferenças, ser ética, comprometida, ser solidária, cooperativa, crítica, criativa, entre outros.

Os saberes descritos acima deram origem aos critérios que orientam a observação em relação às interações dos pequenos na educação infantil tais como: as interações sociais entre as crianças, as interações entre crianças e educadores, as interações com o ambiente de aprendizagem.

São nas interações sociais entre as crianças que observamos as relações umas com as outras, a comunicação, a convivência, o compartilhamento de materiais, a resolução de problemas, a expressão de emoções e de sentimentos, o envolvimento nas atividades coletivas, como brincadeiras, jogos, entre outras.

Nos momentos das interações entre crianças e educadores é possível verificar, durante as propostas educativas, como se comportam, de que maneira é realizada a mediação de conflitos e as orientações, a promoção da autonomia, o suporte emocional e outros comportamentos que sinalizam o processo interativo.

Nas interações com o ambiente de aprendizagem procuramos centrar o foco da observação na maneira como exploram e manipulam os brinquedos, os livros, as diferentes materialidades, recursos e espaços acessíveis tanto dentro da sala de aula quanto nas áreas externas da Unidade Escolar.

Diante destes pressupostos elaboramos um quadro que sintetiza os critérios de observação e os objetivos que foram perseguidos duram o processo de coleta de dados para identificar as interações sociais.

Quadro 6 – Roteiro de observação sobre as interações

Critérios de observação	**Objetivos**
Interesses e envolvimento	Identificar escolhas e níveis de engajamento

Comunicação	Observar as diferentes formas de comunicação e socialização de ideias
Relações sociais	Examinar as diversas formas de interações, relações e organização de grupos
Desenvolvimento socioemocional	Esclarecer as possíveis contribuições das interações para o desenvolvimento socioemocional
Aprendizagem	Investigar como as interações proporcionam aprendizagem coletiva
Mediação	Justificar a importância dos professores nas mediações
Contextos diversos	Apurar se as interações ocorrem em diversos ambientes
Cultura e diversidade	Observar como a cultura e a diversidade são retratadas
Autonomia e tomada de decisões	Averiguar o quanto a autonomia e a tomada de decisões são estimuladas
Abordagens pedagógicas	Apreciar se as abordagens pedagógicas estão coerentes com os critérios observáveis
Desenvolvimento integral	Pesquisar como as interações colaboram com o desenvolvimento integral dos pequenos
Ética e sensibilidade	Proporcionar respeito ético e sensível às particularidades individuais

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

- 3ª fase- Fizemos uma matriz de amarração, considerando os conceitos (expressão de ideias e comunicação, compartilhar, cooperar, negociar e resolver conflitos, construção de identidade e de autoestima, desenvolvimento emocional, aprendizagem de valores e normas sociais, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento motor), os objetivos e o foco da observação respectivamente, conforme quadro abaixo.

Quadro 7 - Matriz de amarração

Conceito	**Objetivo**	**Foco da observação**
Expressão de ideias e comunicação	O processo de comunicação entre as crianças O momento de escuta e compreensão	- Como elas falam umas com as outras; - O uso de outras linguagens; - Como pensam e se comunicam
Compartilhar	As atitudes para empréstimo de objetos e brinquedos com os demais	- De que forma emprestam brinquedos/objetos (com facilidade/ dificuldade)
Cooperar	As ações de cooperação com o grupo e com o professor	- Como cooperam (de forma espontanea ou não)
Negociar e resolver conflitos	As práticas para resolução de problemas	- De que maneira solucionam os problemas (sozinhos ou com ajuda do professor)
Construção de identidade e de autoestima	As oportunidades para construção de sua própria identidade	- Em que momentos isto acontece
Desenvolvimento emocional	A evolução das habilidades de empatia e de compreensão	- Como lidam com as emoções

Aprendizagem de valores e normas sociais	O respeito às regras e aos combinados	- Como compreendem (com diálogo/ com mediação/ com intervenção)
Desenvolvimento cognitivo	O estímulo ao pensamento crítico e construção de novos conhecimentos	Quando são expostas a diferentes ideias e conhecimentos
Desenvolvimento motor	A promoção de atividades físicas	- De que forma são proporcionadas (com brincadeiras ou outras atividades em grupo)

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

- 4ª fase – Essa fase constitui-se por uma atividade de desenho com as crianças. Esses são objetos de interpretação das interações das crianças, o modo como percebem o tempo e o espaço e a verificação das interações ocorridas no momento da atividade.

  Dessa maneira, foram selecionados alguns desenhos que melhor representarem essas vivências e que estiverem alinhadas com os objetivos da pesquisa, observando os modos de ser, agir, pensar e falar, da criança, incluindo momentos de conflito, liderança, cooperação, tomada de decisões, entre outros.

Além disso, refletir sobre como esses momentos se relacionam com a teoria e os objetivos da pesquisa.

- 5ª fase- Será proposto para as crianças, momentos de roda de conversa, para a socialização de ideias e reflexões, acerca dos registros realizados em suas vivências anteriores para compreendermos de que maneira o ambiente escolar favorece a aprendizagem relacionada as relações sociais. Nesta fase daremos continuidade aos registros escritos das falas das crianças através de uma ficha de registros.
- 6ª fase- Pedimos para as crianças registrarem, através de desenhos seus sentimentos e percepções relacionados aos momentos de interações. Após a

confecção dos desenhos foi proposto uma nova roda de conversa para que cada criança diga o que pensou representar nos desenhos realizados.

A fala das crianças foi interpretada juntamente com os desenhos para que possamos capturar as percepções delas sobre os diferentes espaços e tempos escolares. Observamos suas preferências espaciais e sociais, suas relações com seus pares, vínculos, e descobertas nas diversificadas brincadeiras combinadas com estruturas diversas da Unidade Escolar, como por exemplo, o parquinho, entre outros.

Ao brincar de maneira livre e espontânea, os ambientes tornam-se mais ricos de entrega, cooperação, autonomia e diversidade. Quando exercitam o direito do encontro e do contato com o outro, através do brincar, lhes é oportunizado o desenvolvimento de atitudes de escuta, colaboração, resolução de problemas e empatia.

Dessa forma, possibilitamos a elas, sua livre expressão sobre as diversas experiências e vivências, exercitando assim, sua autoria (coletiva e individual) e participação. Nessa fase, daremos continuidade aos registros escritos das impressões das crianças sobre os diferentes espaços da escola, também através das transcrições de suas falas.

- 7ª fase- Foi reorganizado, junto às crianças, outro tempo e espaço escolar, para novas interações. Esta fase também será registrada através de desenhos das crianças e suas falas.

6.6 Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise também seguiram por fases:

- ✓ Na 1ª fase fizemos a sistematização das informações, discutimos o processo e registros, observando a Carta de Intenções do professor, que se encontra registrado no diário de bordo[5]. Com esse documento, tivemos a pretensão de compreender o planejamento do professor e verificar se a participação dos pequenos está sendo considerada por meio dos registros de observação e escuta atenta, assim como o respeito e a individualidade de cada um.

[5] "[...] instrumento de registro que considera os protagonismos infantil e docente na elaboração do planejamento [...]" (Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil, São Paulo, 2022, p. 42).

De acordo com a Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil, (São Paulo, 2022, p. 42) é a partir desse protagonismo presente no planejamento que as próximas propostas, brincadeiras, vivências e experiências acontecerão. Ao ser elaborado dessa maneira, considerando os interesses, as necessidades, como também a aprendizagem das crianças, fica mais claro e evidente a visibilidade da "[...] organização dos tempos, espaços e materiais das atividades planejadas [...]".

Seguindo as respectivas fases, na 2ª, verificamos os dados observáveis nas interações, partindo do roteiro de observações. Analisamos as diferentes interações das crianças pequenas na escola, entre seus pares, entre os educadores e entre os ambientes de aprendizagem, em diferentes contextos diários, observando se as interações são positivas, negativas; se é cooperativa, competitiva, conflitiva, se os níveis de engajamento são envolventes, participativos, interessantes; se há respeito pelas diferentes formas de comunicação (verbais e não verbais) ; se nas práticas em grupo/pares as crianças colaboram e compartilham responsabilidade, respeito as opiniões, além de verificar se a inclusão e diversidade estão inseridas nesse conjunto de fatores que envolvem as interações.

Assim, a análise foi feita através de diferentes aspectos, entre eles o tom emocional das interações. Quando as crianças demonstram afeto e respeito entre seus pares, com a professora e entre os ambientes de aprendizagem consideramos as interações como positivas. Nos momentos em que houve hostilidade, conflito ou até mesmo falta de interesse mútuo, consideramos como negativas.

Ao observarmos as dinâmicas nas interações, analisamos a cooperação, a competitividade e os conflitos. Nas interações cooperativas pudemos perceber o envolvimento das crianças através de sua colaboração, do compartilhamento de responsabilidades e do trabalho em grupo, por exemplo, ao construírem castelos de areia juntos. As interações competitivas foram marcadas pela busca de superioridade, comparação e rivalidade existente entre algumas crianças, em momentos mais específicos, especialmente nas brincadeiras de corrida, nas disputas por brinquedos e comparação de habilidades (desenhos, construção com blocos).

Averiguamos também as interações conflitivas quando as crianças disputam a utilização do mesmo espaço para brincar e em momentos de discordância sobre alguma regra referente a um jogo ou atividade a ser realizada. São nesses momentos em que a professora intervém para facilitar a resolução de problemas, além de incentivar ao diálogo.

Durante as rodas de conversa e/ou em momentos de leitura, também examinamos que são bem poucas as crianças que se comunicam e socializam ideias através de gestos e expressões faciais, enquanto os demais usam palavras para tais propostas. Nos momentos de livre escolha, verificamos o quanto é importante as crianças terem essas oportunidades para promover sua autonomia e capacidade de tomar decisões.

Em seguida, na 3ª fase observamos os elementos contidos na matriz de amarração, para que a gente pudesse compreender a percepção das crianças em relação ao tempo e espaço da unidade escolar verificada através da observação direta das interações e das atitudes dos pequenos em diferentes situações e propostas, tais como brincadeiras livres, atividades em grupo, em situações de conflito, entre outros. Utilizamos nessas observações, registros detalhados como anotações escritas, em fichas de registros, pela professora pesquisadora e algumas imagens (fotos) da rotina dessas crianças em diferentes espaços.

Para analisar a Expressão de ideias e comunicação verificamos, a partir do registros da professora, o comportamento das crianças quando falam com outras crianças, quando falam com a professora, o repertórios de palavras para comunicação, a expressão corporal quando se comunicam. Diariamente trocam informações sobre seus interesses comuns, pedem ajuda para resolver algum problema, expressam suas ideias e seus sentimentos através dos desenhos. Também se comunicam naturalmente através de gestos, expressões faciais, principalmente quando estão chateadas ou alegres.

Na análise das atitudes para empréstimo de objetos e brinquedos com os demais, obervamos que ainda há momentos em que algumas crianças emprestam seus brinquedos e/ou objetos com facilidade e sem problemas, enquanto que outras ainda sentem-se inseguras quanto a esse processo, mostrando-se mais possessivas, necessitando, portanto, de mediações e/ou intervenções da professora, como o diálogo, para melhor compreensão da importância do compartilhamento entre ambas.

Quanto as ações de cooperação com o grupo e com o professor analisamos que é notável obervar como elas estão sempre prontas a colaborar. Seja guardando os brinquedos quando lhes é solicitado pela professora ou ajudando um colega a organizar os seus pertences.

Já na análise sobre os desafios, pudemos perceber que algumas crianças preferem resolver sozinhas ou quando necessário pedem ajuda à professora. Ainda

há casos em que outras crianças sentem dificuldades/medo para enfrentar os desafios/problemas e apenas se isolam. Dessa maneira a professora, ao obervar tal comportamento vai imediatamente ao encontro dessas crianças e começa a dialogar para que elas sinta-se mais acolhidas, respeitadas em seus sentimentos e seguras para que seja capaz e de forma autônoma , resolver seus próprios desafios/dificuldades.

Ao observar como as crianças respondem emocionalmente a diversas situações analisamos que cada uma delas lida com suas emoções de forma única e genuína. Elas expressam alegria, frustração, interesse, curiosidade, entre outras emoções. Muitas demonstram empatia, de forma simples, quando consolam um amigo que está chorando. Gradualmente, a evolução das habilidades de empatia e compreensão ocorrem à medida em que elas vão interagindo com os outros e dessa maneira vão aprendendo a conhecer suas próprias emoções e consequentemente a dos outros.

Ao verificar como as crianças percebem e respondem às regras e combinados estabelecidos por elas e pelo professor, percebemos que cumprem as regras sem a necessidade de intervenções constantes da professora e demonstram compreensão das normas estabelecidas.

Durante a 4ª fase, contemplamos os desenhos das crianças para analisar de forma mais significativa, como os pequenos percebem e representam suas interações sociais em diferentes tempos e espaços. Iniciamos com observações mais detalhadas dos desenhos, para selecionar aqueles que mais representam as interações junto a um contexto visual criado pelos pequenos. Essas informações fornecidas serviram para interpretar e identificar possíveis narrativas veladas nas ilustrações. Tais análises foram documentadas por meio de fichas de registro. Ao fazer tais análises foi importante adotar uma abordagem mais sensível e ao mesmo tempo observadora.

Primeiramente, observamos os detalhes visuais dos desenhos, como as figuras humanas, os objetos, os espaços, buscando entender o que está sendo comunicado pela criança. Consideramos também o contexto em que o desenho foi produzido, onde as crianças estavam, com quem elas interagiam e se comunicavam naquele momento, além de seu estado emocional. Por fim, analisamos os desenhos das crianças de forma respeitosa, reconhecendo que cada ilustração era uma expressão única de visão de mundo e de experiências pessoais.

Já na 5ª fase demos continuidade aos registros anteriores, através da socialização de ideias e reflexões das crianças, oral e por meio de uma roda de conversa, sobre a escola, se gostavam de vir para a escola e por que, do que gostavam mais de fazer na escola, em quais espaços e por que, se brincavam sozinhas ou com os amigos, se era melhor brincar sozinha ou com os amigos. Ao fazer tais questionamentos as crianças, em relação a escola, suas vivências analisamos vários aspectos fundamentais pertinentes ao seu bem-estar, desenvolvimento e interação social. Tais concepções e discussões com seus pares e educadora foi automaticamente escrita via fichas de registro, pela professora. Essas perguntas nos forneceram revelações valiosas sobre a percepção das crianças em relação a escola, seus diversos espaços e tempos e seu engajamento dentro da unidade escolar. As falas das crianças tiveram o mesmo objetivo da fase anterior, identificando as narrativas sobre como as crianças percebem os diferentes espaços educacionais.

A 6ª fase, foi analisar através da coleta dos desenhos, que mais representam os sentimentos, as emoções e percepções das crianças relacionadas aos tempos e espaços da escola. As crianças também foram incentivadas a explicar tais escolhas e representações durante uma roda de conversa. Tudo foi anotado e registrado em fichas de registro e em gravação da voz da criança. Dessa maneira, investigamos e interpretamos tanto os desenhos quanto as falas dos pequenos. As percepções verbalizadas foram posteriormente transcritas pela professora.

Em tais procedimentos, inicialmente examinamos junto às crianças alguns sinais de emoções, preferências e interações sociais representadas nos desenhos. Durante a roda de conversa também pudemos analisar as explicações das crianças prestando muita atenção aos detalhes destacados por elas, além das escolhas das palavras e emoções expressas ao descreverem seus desenhos. Além disso, também comparamos os desenhos às explicações dadas pelas crianças para identificar padrões e diferenças de pensamentos e de opiniões entre as percepções visuais e verbais. Os registros utilizados para tais análises (fichas de registros e transcrição das falas) serviram para dar visibilidade às percepções verbais das crianças de maneira mais detalhada e precisa.

Na 7ª e última fase, a partir dos resultados encontrados nas fases anteriores está sendo proposto um redimensionamento do espaço para que seja mais adequado às expectativas das crianças sobre o aproveitamento dos tempos e espaços da

escola. Foi possível estudar a organização de um novo espaço e tempo, na Unidade Escolar, através da observação participante e ativa da professora junto às crianças, verificando como elas interagem, reagem, se comportam, compartilham materiais, resolvem problemas, entre outras manifestações, nas interações das diferentes propostas. Além disso, vários registros serviram para documentar essas observações (escrita, desenho, fotografia). Concomitante a tais registros também foi promovido momentos de diálogo e de escuta ativa com as crianças, permitindo desse modo, que os pequenos expressassem suas opiniões e sugestões sobre este novo tempo e espaço. Além disso, todo esse processo precisou de uma avaliação contínua, como também ser aberto a mudanças e/ou ajustes caso necessário. Na busca da compreensão de que esses novos espaços e tempos possam contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, também foi necessário refletir e estudar de forma criteriosa, todas as observações ocorridas.

Após as análises de todas essas fases, realizamos a elaboração de um produto, como um documento destinado aos professores e sua formação. O documento será composto por vídeos informativos sobre a importância das interações das crianças pequenas, de diferentes idades e da relevância da organização dos tempos e espaços, nas escolas de educação infantil, junto a poesias, a músicas, a diferentes imagens (desenhos) das crianças, relacionadas ao tema proposto.

7 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DESCOBERTAS DE AMIGOS: Resultados da Pesquisa

No que tange a documentação pedagógica, em especial, o registro feito através da Carta de Intenções é realizado pelos professores da educação infantil no Município de São Paulo. Dessa maneira compreendemos que para tal registro, torna-se importante verificar as orientações que servem como parâmetros para a sua organização e direção como também estar alinhado com os propósitos educacionais instituídos.

Dessa maneira, a Carta de Intenções, foi realizada pela própria professora de forma autoral, para a reflexão sobre as experiências e as vivências das crianças, além de planejar e ajustar suas práticas conforme as necessidades e os interesses dos pequenos.

Sobre essa autoria, o Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015, p. 18) cita que [...]O protagonismo das educadoras e dos educadores como organizadores de experiências[...] (São Paulo, 2015, p. 18).

Assim, interpretamos que a autonomia e a iniciativa dos professores são valorizadas como elementos essenciais para criar um ambiente de aprendizagem significativo e ajustado às realidades das crianças.

Na Carta de Intenções também encontramos relatos sobre os diferentes tempos e espaços da escola, sua organização, utilização e a distribuição do tempo ao longo da rotina diária, através de descrições e explicações sobre como cada um deles (espaço/tempo) contribui para o desenvolvimento integral dos pequenos.

Essas práticas e reflexões mostraram

> [...]claramente a intencionalidade do trabalho educativo a ser desenvolvido com os alunos, representa a consciência política de seu papel, enquanto instituição de ensino, de promover uma pedagogia que coloque a criança como centro das decisões pedagógicas e administrativas da escola[...]. Nunes, 2018, p. 19).

Desse modo, compreendemos que a Carta de Intenções revelou uma abordagem detalhada dos diferentes tempos e espaços da escola, delineando sua organização e utilização ao longo da rotina diária, destacando como cada espaço e momento temporal contribui para o desenvolvimento integral das crianças e mostrando a preocupação com sua aprendizagem e bem-estar. Por outro lado, Nunes

(2018) destaca que essas práticas e reflexões evidenciam a intencionalidade do trabalho educativo da escola. Essa conexão entre a organização dos espaços e tempos na escola e a valorização da criança como agente ativo do seu próprio aprendizado ressalta a relevância de uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento integral e na participação ativa das crianças.

Então, uma das principais vantagens da Carta de Intenções foi a de tornar visível o desenvolvimento e o aprendizado das crianças e de possibilitar o acompanhamento do desenvolvimento, coletivo, desses sujeitos, ao longo do tempo. Além do mais, promoveu e facilitou a comunicação entre os educadores e as famílias, fortalecendo a parceria, de forma mais efetiva no processo educativo permitindo que elas se apropriem melhor da abordagem pedagógica adotada.

Também em relação a Carta de Intenções, a Orientação Normativa de Registros na educação infantil afirma que: “[...] Ela representa um compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e das crianças e deve ser revisitada frequentemente, ao longo do ano letivo[...]” (São Paulo, 2022, p. 34).

Observamos, assim, que em relação a Carta de Intenções e a Orientação Normativa de Registros na educação infantil existe um compromisso compartilhado com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Ambos os documentos dão ênfase a uma abordagem contínua e reflexiva.

Essa Carta, portanto, serviu como um registro inicial das expectativas e planos a serem abordados tanto para o ano letivo ou para o início de cada semestre. Foi um planejamento que envolveu a escuta e a observação atenta das crianças pequenas.

Igualmente sobre a Carta de Intenções, a Orientação Normativa de Registros na educação infantil afirma que [...] ela representa um compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e das crianças e deve ser revisitada frequentemente, ao longo do ano letivo. [...]” (São Paulo, 2022, p. 34).

Segundo essa afirmação essa Carta, precisa ser revisitada e atualizada no decorrer do ano, sem deixar de refletir esse compromisso.

Assim, ao discutirmos a descrição acerca da Carta de Intenções e compararmos com a Carta de Intenções realizada pela professora foi possível perceber que seu trabalho foi embasado em diálogos contínuos entre a teoria e a prática, buscando alinhá-los aos interesses e as necessidades das crianças de acordo com os documentos oficiais sobre o tema e diferentes autores.

Dessa forma, verificamos que quando a professora se referiu ao acolhimento, ela reforçou que foi a partir dessa ação que as crianças se sentiram mais valorizadas, respeitadas, ouvidas e dessa forma, se envolveram melhor nas atividades propostas, estabeleceram vínculos afetivos e empáticos com todos, sentiram-se mais seguras, cooperaram. As crianças se expressaram de forma simples, porém significativa que gostam quando a professora fala bom dia, quando a professora os abraça e que ela está sempre pertinho quando precisam de ajuda.

Na ocasião em ela envolveu as crianças na organização do espaço da alimentação / refeitório, de maneira educativa e participativa, verificamos que oportunizou a formação de hábitos saudáveis e equilibrados para o desenvolvimento desses pequenos, além de promover responsabilidade e autonomia. Nesse caso, as crianças comentaram que gostam muito de comer os alimentos oferecidos na escola e também apreciam ajudar a arrumar o espaço após o uso e a colocar o resto de comida no lixo, pois em casa não fazem tais ações.

Em relação as práticas cotidianas relacionadas aos hábitos de higiene pessoal, a professora fez reflexões sobre a importância e a prática desses hábitos na escola para a promoção da saúde e do convívio social, ligados a responsabilidade da criança em cuidar de si, do ambiente e do outro ao seu redor. Os pequenos consideraram importante lavar as mãos antes das refeições e após utilização do banheiro. Além disso, gostariam de escovar os dentes na escola também.

Quanto a sala de aula, ou melhor dizendo, a sala de convivência, destacamos que, as crianças desenvolveram diversas habilidades e competências socioemocionais, necessárias para o seu desenvolvimento, entre elas a comunicação, a participação, a colaboração, trabalho em equipe; respeito, entre tantas outras coisas e como o próprio nome já diz, a conviver com o outro. Muitas crianças afirmaram também que é na sala de aula que realmente aprendem algo novo. Outros evidenciaram esse espaço por estar junto aos amigos para conversar, brincar e ajudar uns aos outros.

Em outro espaço como o pátio, a professora destacou a essencial importância para os pequenos explorarem e socializarem os elementos que o compõem, incluindo brinquedos e materiais diversos. Ao mesmo tempo, também demonstrou que precisam aprender a respeitar as regras e os combinados estabelecidos para o seu uso, a fim de agirem de maneira mais segura e responsável durante as propostas e brincadeiras. Dessa forma, as crianças expressaram que adoram brincar nesse

espaço para utilizar os brinquedos. Além do mais gostam de brincar de roda, de cantar e de dançar.

Já na quadra e no parque, por exemplo, as crianças também exploraram uma diversidade de brincadeiras, jogos e atividades físicas com ou sem materiais e brinquedos. Para os pequenos foi apenas divertimento, contudo, são propostas que contribuíram para o seu desenvolvimento motor, social e emocional. Sobre tais espaços as crianças afirmaram que foi muito legal e divertido. Reforçaram que foi legal porque todo mundo brincou junto. Assim como, também foi divertido porque gostam muito de correr, brincar de pega-pega, de esconde-esconde.

Segundo as RCNEI (Brasil, 1988, p. 23) na Educação Infantil a instituição pode:

> [...]oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos[...] (Brasil, 1988, p. 23).

Ficou evidente, portanto, que houve compromisso da professora em sua Carta de Intenções, ao oferecer para os pequenos, uma variedade de propostas alinhadas aos seus interesses e necessidades. Dessa forma, observamos também, que as brincadeiras e as interações foram valorizadas e que caminharam juntas com todas as experiências e vivências das crianças na escola. Percebemos que foi através desses eixos estruturantes, que a aprendizagem na primeira infância se efetivou e que os tempos e os espaços foram planejados e organizados, para e com as crianças. Além disso, essa organização contribuiu para a realização de rotinas bem estruturadas, ambientes mais acolhedores, estimulantes, inclusivos.

Sobre os eixos brincadeiras e interações, de acordo com a DCNEI (Brasil, 2010) ao integrá-los nas propostas pedagógicas a escola visa garantir o desenvolvimento integral da criança.

Notamos assim, que tanto a organização dos tempos e espaços ou a integração de eixos pedagógicos como brincadeiras e interações ambos são elementos cruciais para criar um ambiente de aprendizagem que promova o desenvolvimento integral das crianças.

Quanto a participação ativa dessa organização junto à professora, verificamos que as crianças se sentiram mais valorizadas, empoderadas e comprometidas em seu processo de aprendizagem, além de pertencentes ao grupo e à escola. Permitiu-lhes também, o desenvolvimento de sua autonomia e responsabilidade, além de habilidades para planejar, colaborar, resolver problemas, entre outras. Nessa

perspectiva, as crianças, pontuaram que adoram ajudar a professora a arrumar os espaços para brincar, de participar da elaboração das regras e dos combinados, como também para escolher os brinquedos e materiais a serem utilizados em diversos espaços e tempos.

Para Rocha e Schutz (2018) essas escolhas e tomadas de decisões permitem às crianças exercer o papel de protagonista e agente ativo na construção social e cultural.

Evidenciamos assim, que existe uma ênfase dada ao papel das crianças como protagonistas de suas próprias experiências na escola e agentes ativos quando demonstram seu envolvimento e interesse ao participar da organização dos espaços, definição de regras e escolha de materiais, e quando Rocha e Schutz (2018), enfatizam essas escolhas e tomadas de decisões na construção social e cultural. Essa relação ressalta a importância de envolver as crianças nas decisões e atividades escolares, reconhecendo sua capacidade de influenciar e contribuir para o ambiente educacional.

Partindo do roteiro de observações verificamos que foi nesses diferentes cenários e ambientes diversos que as crianças se revelam e as suas interações, entre seus pares, entre educadores e entre os ambientes de aprendizagem, se tornaram únicas e potentes.

Assim, durante a rotina e em diferentes momentos e espaços da escola, as crianças demonstraram gostar de se envolver e de participar das atividades dizendo sempre que foi muito legal. Também compartilharam suas opiniões sobre diferentes assuntos tais como os bichinhos de jardim, os dinossauros, entre outros; fizeram perguntas interessantes sobre a mistura das cores, a chuva, as plantas; conversaram animadamente entre si a respeito do alimento que iriam comer, criar com a massinha e muitas outras coisas.

Desse modo, consideramos que o caminho percorrido valorizou e reconheceu a diversidade e a cultura, como essenciais nas vivências e experiências das crianças. Além do mais, essa investigação indicou o quanto os pequenos devem ser respeitados em suas escolhas, tomadas de decisões e autonomia, ressaltando a importância das marcas e contribuições de cada um no coletivo.

Ficou claro que as abordagens pedagógicas direcionaram tais explorações. Significou inclusive que ao segui-lo, foi fundamental realizar estratégias como direcionamento durante esse trajeto exploratório. Um elemento fundamental que

guiou as etapas desse processo, implicitamente ligado a promoção do desenvolvimento integral da criança pequena, a partir das observações, das argumentações e das investigações práticas.

Esse trajeto, ao ser ético e sensível, permitiu-nos perceber além do aparente, ou seja, foi além do que é visível, do simples observar nas interações das e com as crianças, como comportamentos, palavras e procurando compreender aspectos imperceptíveis e intensos que englobavam as emoções, os vínculos afetivos, entre outros elementos, explorando e investigando, portanto, a diversidade e profundidade dos sentimentos e os detalhes relacionais expressos nas interações.

Assim, ao explorarmos as observações das interações das crianças pequenas na educação pré-escolar, demos início no (re) conhecimento de seus fascinantes interesses e estratégias persuasivas de envolvimento e participação. Cada decisão refletiu um relato singular de descoberta, curiosidade e criatividade. As alegres gargalhadas e as ações cada vez mais ativas e compartilhadas geraram um clima onde o aprendizado, as experiências e vivências foram prazerosos, dinâmicos e significativos.

Dessa forma, verificamos que a comunicação entre os pequenos se multiplicou como um ritmo de dança no qual as diferentes linguagens (palavras, gestos e expressões) tornam-se ímpar e atraente. Tal expressão passou a ideia de que a comunicação foi envolvente e encantadora tal como um ritmo de dança agradável e interessante. Essas crianças, ao interagir, se relacionaram e conviveram com outras crianças de diferentes idades ou com adultos, estabelecendo conexões entre seu próprio universo e criando uma teia recíproca de compreensão.

Enquanto exploravam e se arriscavam nas diversas atividades, em diferentes tempos e espaços e com diferentes grupos e/ou pares, foram se intensificando, se ampliando e se desenvolvendo como plantas de um jardim, evidenciando assim, seu crescimento e o seu maravilhamento, diante das amizades que se formavam e ao mesmo tempo se desfaziam. Tal comparação sugeriu que assim como as plantas se desenvolvem com o passar do tempo, assim são as relações sociais que se fortalecem à medida que o tempo avança. Segundo Kramer (2011), sobre as relações enfatiza que “É na relação com o próximo, na convivência em grupo, numa atividade comum do dia a dia, que o sujeito se constitui e se desenvolve”.

Constatamos com as afirmações da professora e de Kramer (2011) que as crianças se desenvolvem socialmente através de interações constantes e significativas.

Dessa maneira, observamos que os pequenos foram construindo relações e vínculos, baseados na solidariedade, no qual, compartilharam sentimentos (alegrias, medos, raivas, surpresas), responsabilidades, princípios de empatia, impulsionados pelas interações de maneira espontânea e improvisada. Foram nessas interações que eles criaram e fortaleceram laços sociais e tornaram evidente a consciência coletiva e os compromissos de apoio e colaboração.

Porém, sobre as interações, Malaguzzi (1999) afirma:

> O benefício óbvio que as crianças obtêm do jogo interativo com os companheiros é o aspecto reconfortante da experiência de grupo, cujo potencial tem amplas implicações ainda não apreciadas(Malaguzzi, 1999, p. 72).

Ao apresentarmos tais fatos, compreendemos que as interações são essenciais para o desenvolvimento socioemocional das crianças, assim como para um aprendizado colaborativo. Dessa maneira, o aprendizado colaborativo, se manifestou claramente como uma orquestra. Isto é, a diversidade de contribuições individuais se misturou e resultou em um conhecimento coletivo rico e diferenciado, onde os diversos instrumentos musicais se unem para criar uma melodia. Malaguzzi (1999) apenas destacou o valor reconfortante da experiência de grupo sugerindo que o potencial dessas interações é mais amplo do que atualmente se compreende.

Além disso, cada troca de experiências desempenhou um papel de extrema importância na formação da identidade pessoal e fortalecimento da autoestima desses pequenos, ao longo do tempo, de forma única e singular, por meio das interações sociais e dos diversos fatores externos que os cerca.

Em relação a formação da identidade, o Currículo da Cidade (São Paulo, 2019) afirma que “os bebês e as crianças se socializam, criam suas identidades pessoais e sociais e aprendem o mundo de modo contextualizado” (São Paulo, 2019, p. 134).

O documento enfatiza que os bebês e as crianças se socializam e constroem suas identidades pessoais e sociais em um contexto específico, aprendendo sobre o mundo de forma contextualizada. Dessa forma, queremos dizer que tanto a professora quanto o Currículo da Cidade reconhecem a importância das interações sociais e do

ambiente no desenvolvimento integral das crianças, enfatizando que a formação da identidade é um processo contínuo e influenciado por múltiplos fatores.

Compreendemos, também, que esses fatores e influências (social, cultural, familiar, entre outras) contribuíram para a definição do perfil pessoal de cada um, tais como valores, crenças, comportamentos, ou seja, o modo de ser, pensar e agir de cada indivíduo.

Para ampliar tais experiências, verificamos que a professora teve, como função essencial a mediação, propiciando suporte e ampliando as vivências das crianças pequenas. Com gestos atentos e expressões mais calorosos, orientou os pequenos em seus conhecimentos e aprendizagens, como uma bússola que guia os navegadores. Ou seja, a expressão sugere que as ações da professora direcionaram as crianças em seu caminhar durante todo o processo ensino-aprendizagem. Evidenciamos com isso, a relevância do afeto, dos cuidados e da percepção, do educador, nesse processo, fundamentais para sustentar um ambiente mais confiante e acolhedor.

Dessa maneira, Freire (1996) defende que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”, enfatizando, portanto, que as emoções e os sentimentos não devem ser ignorados e sim, conhecidos e compreendidos como objetos de estudos.

Essas evidências deixam claro que a professora utilizou o afeto e o cuidado para criar um ambiente positivo, enquanto apoiado por Freire (1996), oferece a base teórica que reforça a validade e a necessidade de considerar a afetividade como parte integral do processo educativo. Juntos, eles mostraram que o sucesso do ensino depende tanto de abordagens práticas quanto de fundamentos teóricos sólidos.

Enfatizamos assim, o papel das crianças como protagonistas de suas próprias experiências na escola. Isso pode ser notado pelo interesse e envolvimento que as crianças demostraram quando participaram na organização dos espaços, na definição de regras e na escolha de materiais. Esse envolvimento, segundo Rocha e Schutz (2018), essas escolhas e tomadas de decisões revela o protagonismo e a atuação das crianças na construção social e cultural. Essa relação ressalta a importância de envolver as crianças nas decisões e atividades escolares, reconhecendo sua capacidade de influenciar e contribuir para o ambiente educacional.

Esse mesmo comportamento de envolvimento das crianças foi notado quando nos utilizamos da matriz de amarração para a observação, quando foi possível

identificar as interações e as atitudes dos pequenos em diferentes situações e propostas, durante sua rotina diária. No primeiro foco da observação, compreendemos que as crianças pequenas, se comunicavam de várias formas e por meio de diferentes linguagens. Em relação às diferentes linguagens, Gobbi e Pinazza (2014) citam que:

> O mundo não é sempre explicável, o mundo não é sempre conhecível. Mas o mundo é sempre interpretável. A interpretação usa linguagens para comunicar, e usa tantas delas: nenhuma é exaustiva, nenhuma oferece completude (Gobbi e Pinazza, 2014, p. 107).

Assim, a observação da professora e a citação de Gobbi e Pinazza (2014) se complementam ao evidenciar a riqueza e a diversidade das formas de comunicação e interpretação utilizadas pelas crianças. Ambas as perspectivas reconhecem e valorizam essa multiplicidade de linguagens como uma parte integral do desenvolvimento e da compreensão do mundo pelas crianças.

Desse modo, além da linguagem verbal, verificamos que elas se expressavam por meio da linguagem gestual e corporal, artística, simbólica, musical, sonora e do movimento. Essas linguagens e formas de expressão foram essenciais para suas interações e para a construção de novos conhecimentos, habilidades e consequentemente, para o seu desenvolvimento integral.

Como uma pequena ilustração de como as crianças utilizaram suas diferentes linguagens verificamos diariamente que ao se sentirem felizes, elas se abraçavam aos amigos ou falavam que adoram desenhar. Outro exemplo foi a brincadeira simbólica de casinha ou de oficina de carros, assim como, através das músicas cantadas e de seu movimento corporal ao dançar.

Comumente, também foi através da linguagem verbal que elas se comunicaram, expressaram suas necessidades, sentimentos, pensamentos e ideias, além de desenvolverem seu vocabulário conforme iam interagindo com os demais em qualquer tempo e espaço da unidade escolar; nas rodas de conversa vivenciadas no coletivo; nas leituras de histórias; através de brincadeiras, cantigas, o que é o que é e entre outros textos de tradição oral.

Nesse sentido, a linguagem verbal, de acordo com as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo (2007) “[...] é uma das mais importantes heranças culturais[...]”, pois tem como seu papel fundamental, a transmissão e a preservação da cultura humana ao longo do tempo.

Apoiados pelas Orientações Curriculares do Estado de São Paulo (2007), destacamos a importância dessa linguagem e mostramos detalhadamente como a linguagem é utilizada no dia a dia das crianças para promover seu crescimento pessoal e social na escola. lustramos que o desenvolvimento da linguagem oral das crianças não apenas facilita a comunicação e a interação, mas também liga as novas gerações às tradições e conhecimentos culturais.

Além dessa linguagem, a linguagem corporal e gestual também foi muito utilizada pelas crianças como veículo de expressão e de comunicação para mostrar suas intenções, os seus sentimentos e reações de maneira autêntica e instantânea com diferentes parceiros.

Sobre a linguagem corporal, as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo (2007), enfatizam que "[...] a criança é um todo integrado e sempre utilizará seu corpo em movimento para explorar o ambiente[...]". Assim, reforça que a criança é um ser integral e vive em constante movimento para explorar tudo o que está ao seu redor, desde o seu nascimento.

Dessa forma também evidenciamos a importância da linguagem corporal no desenvolvimento infantil oferecendo de um lado uma visão prática e de outro uma visão teórica. Ambos reforçam a ideia de que a linguagem corporal é uma ferramenta vital no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, sublinhando tanto a sua aplicação prática quanto a sua fundamentação teórica.

Em relação a linguagem artística, ela também foi bastante explorada cotidianamente, pelos pequenos, em diversos tempos e espaços. Dessa maneira, criaram e comunicaram ideias e sentimentos com o uso de uma gama de materiais, como massinhas, argilas, cola, tintas, entre outros e também através do corpo, quando dançavam. Esse tipo de linguagem é uma das formas mais comum e mais utilizada na escola de educação infantil, como os desenhos e as pinturas.

No que se refere as expressões de ideias, averiguamos que estava interligado as diferentes formas, acima explicitadas, e se completaram com as observações das brincadeiras e dos jogos, da imitação e da exploração sensorial. Foi durante as brincadeiras e jogos, que percebemos que os pequenos exploraram papéis, e criaram cenários. Foram maneiras lúdicas e espontâneas de expressar suas ideias e criações. Aliás, verificamos que a imitação partia da observação das crianças com modelos de seu convívio diário, entre eles, a professora e os amigos. Inclusive, verificou-se que

por meio da exploração sensorial, ao sentirem sons, sabores, texturas, cheiros, cores, as crianças expressaram suas preferências e compartilham descobertas.

Presenciamos que essas múltiplas formas de expressão foram valorizadas e respeitadas em momentos de escuta e de compreensão pela professora, com interesse e empatia. Desse modo, acabaram estabelecendo uma relação de parceria e de colaboração entre ambas, professora e crianças.

Assim, sobre as múltiplas linguagens, Cipriano (2015, p.4) comenta que:

> [...] a Educação Infantil se torna importante em si, dando o tom para uma educação mais lúdica, participativa e com múltiplas linguagens [...] (Cipriano, 2015, p.4).

Diante disso foi possível inferir, que segundo Cipriano (2015) é importante integrar as múltiplas linguagens como parte essencial da educação infantil através do lúdico e da participação ativa das crianças, enquanto que para a professora pesquisadora a valorização das múltiplas formas de expressão das crianças cria um ambiente de parceria e de colaboração. Dessa forma, ambas reforçam que para promover um desenvolvimento infantil mais enriquecedor, a prática pedagógica deve ser tento empática e receptiva quanto teoricamente fundamentada.

Foram observados também, o compartilhamento de brinquedos e de objetos, junto a negociação e resolução de conflitos. Constatamos que essas práticas desenvolvidas diariamente, ampliaram as habilidades sociais, tais como o respeito, a cooperação, a colaboração e a empatia.

Assim, a maneira como emprestavam os brinquedos geralmente envolveu a negociação e acordos com os colegas sobre o uso e o tempo determinado do brinquedo; turnos de revezamento, combinados de quem iria brincar primeiro. Verificamos, portanto, várias oportunidades de brincadeiras para todos, a mediação da professora, o respeito às regras e aos combinados, no qual as crianças aprenderam a esperar a vez e cuidar do objeto, com ou sem a mediação do professor.

Quanto ao desenvolvimento emocional percebemos sua importância, tanto por parte das crianças quanto da professora. Esse apoio contribuiu para o desenvolvimento da autoestima das crianças.

Averiguamos também a aprendizagem de valores e normas sociais a partir do momento em que as crianças conseguiram compreender e respeitar as regras, os combinados e as normas estabelecidas durante as atividades em grupo.

Também foi possível averiguar que o desenvolvimento motor e cognitivo dos pequenos foi estimulado em diferentes momentos, situações, tempos e espaços da escola. Ocorreram em propostas de atividades com jogos, na resolução de problemas, através de experiências e vivências em diferentes brincadeiras e exploração de materiais.

Na educação infantil, todas essas ações formaram uma base essencial para o desenvolvimento integral da criança oportunizando aprendizagens relevantes para o seu crescimento. Assim, por meio dessas práticas, tais fatos foram constatados a partir das observações atentas realizadas na escola e em seu contexto diário.

7.1 Apresentação dos diferentes espaços da escola e organização do tempo

Antes de adentrarmos nas discussões propriamente ditas de como as crianças perceberam os espaços fizemos um descritivo dos espaços da escola para que possamos ter uma maior correspondência em relação ao que as crianças dizem e o espaço real, e compreender os diferentes espaços e organização do tempo.

Iniciamos com um dos primeiros ambientes espaciais da escola, em que a criança inicia sua jornada educativa: a sala de aula. É na sala de aula, também nomeada como sala de convivência, que as crianças se encontram na escola. A partir desse momento podemos observar suas primeiras emoções e sentimentos. Às vezes entravam animadas, em outros momentos angustiadas, quando se separavam dos familiares ou enfrentavam desafios. Por isso, foi de suma importância a atenção e a sensibilidade da professora às reais necessidades e sentimentos dos pequenos. Foi nesse espaço, também, que se preparam para a saída, reestabelecendo o contato com seus responsáveis legais.

Quando entramos nesse ambiente, logo de imediato esbarramos com um número enorme de mesas e de cadeiras organizadas para realização de trabalhos em grupo de quatro crianças. Essa forma de organização, nem sempre é apropriada e segura, além de tornar o espaço insuficiente para a criança ter autonomia, liberdade para movimentação e interação entre seus pares.

Além disso, também verificamos uma mesa e cadeira para a professora, uma mini biblioteca com livros de histórias infantis e gibis, um enorme quadro negro, e armários onde ficavam guardados todos os materiais e brinquedos a serem manuseados e consequentemente, não disponíveis às crianças.

É um local de cores suaves, arejado e iluminado, com grandes janelas ao fundo, cortinas com temas infantis e dois ventiladores pendurados nas paredes. Contudo, na época de muito calor, não dão suporte adequado ao número de alunos que ali permanecem.

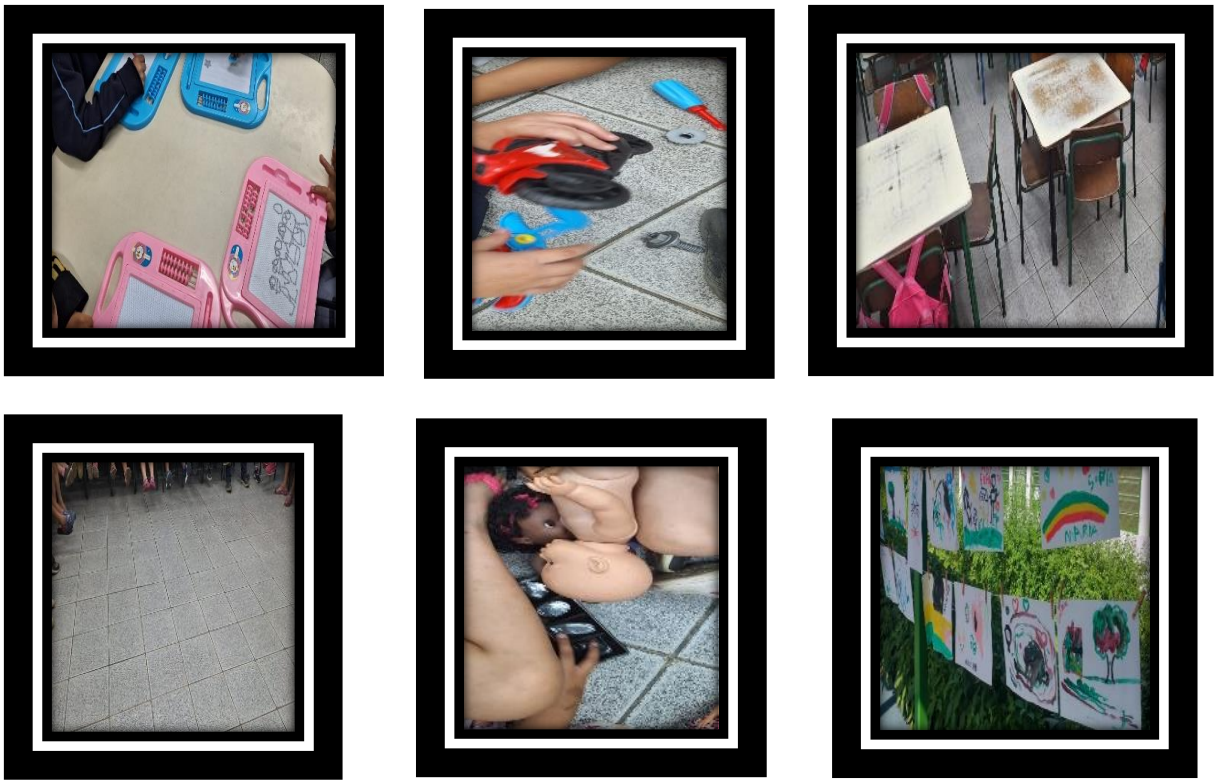
Houveram momentos, em que os desenhos e trabalhos manuais se espalharam por varais, dentro e fora da sala, exibindo os avanços e as conquistas dos pequenos.

Observamos, nesse espaço, um ambiente vivo, acolhedor, que permitiu o desenvolvimento da curiosidade, além de estimular a criatividade, das crianças, com o intuito de desenvolver tanto as habilidades cognitivas quanto as sociais e emocionais.

Percebemos que esse ambiente se tornou mais enriquecedor, a partir do momento em que as crianças participaram do seu planejamento e de sua organização. Para Horn e Barbosa (2022), o ambiente escolar deve ultrapassar as delimitações de uma sala de aula.

Nessa Perspectiva as autoras Horn e Barbosa (2022) complementam a ideia da importância de um ambiente escolar dinâmico e participativo ao sugerir que esse ambiente deva ser mais flexível e abrangente, ultrapassando os limites tradicionais de uma sala de aula, para realmente atender e valorizar a participação ativa das crianças.

Figura 4 – Sequência de fotos da Sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Logo após a saída da sala de convivência descemos as escadas com a intenção de observarmos a área da quadra. Nela, verificamos um espaço fechado, com grades ao seu redor e um portão em cada lateral. Nesse lugar, as crianças brincaram livremente pelo espaço, utilizando as marcas de algumas brincadeiras pintadas pelo chão, tais como amarelinha, caracol, jogo das trilhas, com o uso dos pés e das mãos.

Também brincaram de roda, de pega-pega, vivo-morto, de casinha, de carrinhos, de motocas, de patinetes, pulam corda, de bambolê, jogaram bola (futebol ou basquete), além de outras brincadeiras que criavam de acordo com suas intenções e desejos.

Para esse local, muitas brincadeiras foram planejadas e dirigidas ou simplesmente livres. Também foram introduzidos brinquedos com elementos mais lúdicos e educativos, estruturados ou não. Dessa maneira, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) afirma que “a brincadeira é uma linguagem infantil[...]”. Ou seja, a brincadeira é mais que um simples entretenimento.

Assim, ao citarmos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) enfatizamos a importância da brincadeira como uma linguagem

essencial para o desenvolvimento das crianças enquanto relacionamos com a observação feita pela professora pesquisadora no qual diz que a brincadeira é um elemento central na educação infantil. Juntas, essas ideias sublinham que brincar é uma atividade fundamental e intencional na educação infantil, projetada para apoiar o desenvolvimento das crianças através de experiências lúdicas e educativas.

Como podemos perceber, a quadra de uma escola de educação infantil é um local mais dinâmico, intenso, animado, agitado. Ao adentrarmos nesse ambiente já ouvimos as risadas das crianças, diálogos com sonoridades mais altas, a presença da sensação de liberdade, com passos cada vez mais firmes e potentes dos pequenos ao desfrutarem de inúmeras possibilidades prazerosas e ativas.

Observamos inclusive que o piso da quadra é resistente e seguro, ideal para todo tipo de atividade corporal, como as já mencionadas anteriormente e que promovem, dessa forma, o desenvolvimento da coordenação motora juntamente com as habilidades sociais (empatia, comunicação). Mas, em momentos de chuva não pode ser utilizado, tornando dessa forma, um problema que ainda precisa ser resolvido com outras estratégias, pois as crianças ficam mais agitadas e se aglomeram dentro da própria sala de aula, ocorrendo frustrações, desencantos e impulsos indesejados.

No fundo desse mesmo espaço encontramos as arquibancadas para sentar, descansar, conversar, trocar ideias, compartilhar histórias entre eles e outras crianças que por ali passam e ou também utilizam o mesmo espaço ao mesmo tempo.

Esse espaço também é utilizado pelos familiares dos pequenos em momentos festivos ou até mesmo planejados, como atividades colaborativas, com a intenção de estimular e envolver o senso de pertencimento e de coletividade das crianças, o desenvolvimento de valores como respeito, trabalho em equipe, etc.

Em resumo, a quadra também é um elemento vital em uma escola de educação infantil, pois as crianças ao mesmo tempo que aprendem, se desenvolvem e se divertem. Dessa maneira, em relação ao espaço, Rocha (2018, p.60) afirma que “o espaço não é só sua condição física, mas a vida que há nele”.

Dessa forma, a observação sobre a importância da quadra como um elemento vital e a citação de Rocha se complementam ao enfatizar que o valor de um espaço vai além de suas propriedades materiais (características físicas). A quadra, enquanto espaço, ganha vida através das atividades, interações e experiências proporcionadas às crianças, alinhando-se à visão de Rocha (2018) de que o espaço é definido pela

vida e pelas experiências que ele acolhe. Assim, tanto a prática observada quanto a teoria de Rocha dão destaque a importância de criar ambientes que promovam um desenvolvimento integral e enriquecedor para as crianças.

Figura 5 – Sequência de Fotos da Quadra

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Logo após, nos dirigimos ao refeitório. Mas antes, passamos pelo banheiro, lavamos as mãos e bebemos água. O banheiro mostra ser insuficiente para o número de crianças que a escola atualmente atende, necessitando, portanto, de algumas reformas e melhorias, pois as crianças acabam se aglomerando nesse espaço e precisando diariamente, de um adulto responsável para ajudá-las. Um banheiro bem projetado é um ambiente que deve estimular o bem-estar das crianças, sua autonomia e higiene.

Esses espaços (banheiros e bebedouros) são limpos diariamente, além de arejados e seguros. Possuem sanitários e pias adequadas ao tamanho dos pequenos lhes permitindo independência. As toalhas de papel ficam disponíveis e acessíveis, contudo, o sabonete líquido é oferecido pelos professores. Existem sinalizações visuais (desenhos/ símbolos) ao redor desse espaço coletivo, para que as crianças

compreendam condutas necessárias para a utilização e para a organização desses espaços coletivos.

Em outro espaço como o refeitório, as crianças são condicionadas a fazerem fila para pegar o lanche e/ ou almoço e escolher onde e com quem sentar. Nesse momento, os pequenos vão até uma janelinha e lá, colocam em prática o direito de escolher se querem ou não comer, e quando aceitam, recebem o seu alimento em mãos e se dirigem a um local para sentar.

Todavia, sempre caminhamos para os diferentes espaços, sem uso de fila, com calma e atenção. Claro que alguns correm e até mesmo brincam de se jogar pelo chão e escorregar, porém, vamos conversando e relembrando as regras e os combinados, todos os dias e a todo instante, para que nada aconteça e ninguém se machuque.

O tempo determinado para comer, conversar e brincar, é cerca de 15 minutos, porém, todos permanecem sentados. Enquanto a professora também faz o seu lanche, as crianças ficam sob a supervisão, orientação e cuidados de um Auxiliar Técnico de Educação (ATE). Mas, de acordo com Oliveira, Maranhão, Abbud (2019) a criança tem o direito de vivenciar o seu tempo com qualidade. Dessa forma, quando a criança não finaliza sua refeição no tempo cronológico determinado, a professora é responsável em assegurá-lo da melhor maneira possível.

Dessa forma, ao contemplarmos as observações da professora e a citação de Oliveira, Maranhão e Abbud (2019) observamos que ambas se complementam ao enfatizar a importância de uma abordagem equilibrada na administração do tempo das crianças durante o lanche. Enquanto a prática observada apresenta uma estrutura rígida e supervisionada, a perspectiva das autoras sugere que é importante flexibilizar essa estrutura para garantir que cada criança desfrute de seu tempo com qualidade.

Esse espaço é compreendido por diversas mesinhas juntas, formando assim, mesas extensas com cadeiras individuais a sua volta, encorajando a interação social e as boas maneiras. Contudo, ainda há uma necessidade de dar às crianças mais espaço para se locomover, sentir-se mais à vontade, confortável e segura.

Além disso, o local possui um sistema de som, no qual as crianças escutam músicas diversas agradáveis para relaxar enquanto se alimentam. Outros momentos especiais, marcam o refeitório, todo final de mês, para celebração de aniversários. Contudo, nesta ocasião os pedaços de bolo, são entregues a elas como se fossem uma pequena sobremesa após o almoço, o que também deve ser reavaliado por todos os integrantes da Unidade Escolar.

Existem em suas laterais, portas que direcionam os pequenos para diferentes locais, entre eles, o pátio e o parque externo. Suas paredes são pintadas com cores claras. Em uma delas fica exposto o cardápio do mês que diariamente é lido pelos professores ou ATE para que as crianças tenham antecipadamente informações específicas sobre o que irão comer. Junto ao cardápio também ficam visíveis a alimentação que lhes serão oferecidas para que a própria criança faça a sua própria leitura visual, com autonomia e compreensão.

Além disso, o aroma das refeições paira pelo ar e consequentemente vai estimulando o apetite e os hábitos saudáveis das crianças. Esses alimentos, equilibrados e nutritivos são essenciais para o funcionamento adequado do cérebro e de responsabilidade das nutricionistas.

De fato, o refeitório é outro espaço agradável em que permite aos pequenos o seu desenvolvimento integral, através de experiências sociais e sensoriais, nutrindo não apenas o corpo físico, mas também a mente, ao influenciar diretamente na cognição e no aprendizado.

Figura 6 – Foto do refeitório

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Em relação aos espaços externos dentro da Unidade Escolar, percebemos que o que mais chama a atenção e que as crianças demonstram maior interesse é o

parque de fora (externo). É o momento mais esperado pelos pequenos, para que possam se aventurar e fazer descobertas.

Seu espaço é bem amplo e cercado, próximo ao estacionamento e outras áreas internas e externas da Unidade e é dividido por um grande corredor cimentado e colorido. Assim, pode ser utilizado ao mesmo tempo por duas turmas, cada qual em um lado específico ou explorado coletivamente, dependendo dos combinados dos professores.

Em um de seus lados, estão brinquedos de madeira e de ferro, como um gira-gira, um escorregador, uma casa do Tarzan com ponte, quatro balanças e uma casinha de plástico. Além disso, conta com um pequeno espaço denominado como coreto, onde as crianças se escondem dos pingos de chuva, sentam e brincam tranquilamente com outros tipos de brinquedos, ouvem histórias, entre outras propostas.

Do outro lado do parque também tem alguns desses brinquedos, mas o espaço se diferencia pelos quatro balanços de pneus, um trepa-trepa, quatro gangorras e uma balança coletiva para o uso das crianças com deficiência.

A areia se estende por todo o espaço físico do parque, onde as crianças criam bolos, com ou sem materiais (potes, colheres) e constroem castelos, entre outras coisas. Também há algumas árvores, propiciando aos pequenos, uma forte conexão com a natureza, pois brincam criativamente com seus pequenos galhos, folhas e flores que caem no chão. Além disso, transformam, sem limites, o ambiente em diferentes cenários de acordo com sua imaginação.

Além disso, as crianças vivenciam práticas de observação e de respeito aos pequenos animais de jardim que por ali vivem ou transitam, ouvem os pássaros, observam o céu e as nuvens, sentem o vento no rosto, entre tantas outras sensações. É um espaço extremamente rico e que incentiva a curiosidade e as descobertas dos pequenos. E dessa maneira, Horn e Barbosa (2022, 51) enfatizam que esse ambiente rico e diversificado pode “[...]promover experiências que contemplem a produção de conhecimentos científicos[...]”.

Diante dessas reflexões comparamos as observações da professora pesquisadora e a citação de Horn e Barbosa (2022) e compreendemos que ambas destacam a importância de um ambiente natural e diversificado como o parque externo na educação infantil. Enquanto a professora relaciona o parque ao incentivo para criatividade, a curiosidade e às descobertas sensoriais e interações O professor

observa que o parque incentiva a curiosidade e as descobertas através de práticas sensoriais e interações com a natureza, as autoras Horn e Barbosa enfatizam que esses tipos de ambientes são essenciais para promover a produção de conhecimentos científicos. Assim, ambas as professoras e as autoras, juntas, ressaltam que esse tipo de ambiente proporciona experiências educativas valiosas que estimulam tanto a curiosidade quanto o desenvolvimento científico e cognitivo.

No parque externo é que as crianças se sentem livres para correr, brincar, pular, gritar, escalar, envolvendo seu corpo como um todo e desenvolvem suas habilidades motoras, de coordenação e de equilíbrio. Essa liberdade também lhes proporciona explorações e vivências sem receio de julgamentos e de restrições impostas.

Observamos, que a todo momento, as brincadeiras e diversas aprendizagens lúdicas foram promovidas, como por exemplo, a superação de desafios, ao subir no escorregador e calcular a distância; a cooperação, ao socializar objetos para brincar na areia, entre outras.

Um dos motivos que reforçam e respondem a primeira percepção feita a respeito da preferência do uso desse espaço pelas crianças pequenas, é que nele a criança pode expressar a sua verdadeira essência de forma livre e autêntica.

Figura 7 – Sequência de Fotos do Parque Externo

Fonte: Acervo Pessoal da autora (2024)

Já o pátio da unidade escolar, pode ser comparado a outro mundo dinâmico, em que as crianças interagem entre si, exploram o ambiente e brincam. É um espaço grande, que fica no meio de algumas salas de aula. Ao mesmo tempo, é cercado por grades e ligado pelos espaços do refeitório e da quadra.

Nele encontramos outro bebedouro, lixeiras coloridas que enfatizam a importância da coleta seletiva do lixo e alguns brinquedos coletivos, como por exemplo, um escorregador, gangorras coloridas (em formatos de jacarés) e uma casinha. Por essa razão é que nomeamos esse espaço como parque interno. Todos esses brinquedos são de plástico e apropriados aos tamanhos dos pequenos.

Descobrimos fora isso, que possui um sistema de som, no qual as crianças escutam músicas diversas e agradáveis para relaxar, cantar, dançar, brincar. Ou seja, é um espaço que oferece uma diversidade de estímulos sensoriais e aprendizados para as crianças, além de lhes propiciar o desenvolvimento social, emocional e físico.

É um local cheio de vida e energia, onde as vozes são consideradas, reconhecidas e valorizadas pelos outros e as risadas são contagiantes. Porém, ao estar próximo a outras salas de aula, acaba, de certa forma e em alguns momentos, interferindo nesses ambientes e prejudicando a execução de algumas tarefas tais como a leitura de histórias, a roda de conversa.

Além do pátio/ parque interno, ser utilizado para a realização de atividades livres e recreativas, também foram planejadas ações mais dirigidas com propostas de brincadeiras e de jogos, que envolveram o uso de regras e de combinados mais específicos e com materiais diferenciados. Segundo os Tempos e Espaços para a Infância e suas linguagens (2006) ao organizar brincadeiras, jogos e brinquedos para as crianças experienciarem e vivenciarem estaremos proporcionando a elas, o direito de se expressar e ao mesmo tempo de interagir.

Refletimos inclusive, com as observações feitas pela professora pesquisadora que foi muito importante planejar momentos com brincadeiras e jogos com regras e materiais promovendo um ambiente rico em experiências, para que dessa forma os direitos de expressão e de interação da criança se efetivem. Para isso, considerou as diretrizes do documento RCNEI (2006) como um documento norteador.

Figura 8 – Sequência de Fotos do Pátio e Parque Interno

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Os espaços da lousa e do azulejo são propícios a atividades criativas e registros das crianças, envolvendo a utilização de giz de lousa e tintas. São ambientes ricos e repletos de oportunidades únicas para a exploração, a imaginação e para o encorajamento expressivo e criativo dos pequenos.

Tanto na lousa externa, quanto no espaço dos azulejos, as crianças deixam suas marcas através de desenhos, escritas ou símbolos. Ainda mais, descobrem

outras formas de criar, brincando com as sombras do próprio corpo refletidas sob a luz do sol, formando assim um espetáculo de formas e de movimentos.

Todas essas ações realizadas pelos pequenos, permitem, por sua vez, momentos para socialização de ideias e de sensações, simbolizadas pelas cores e pelos traços imaginários.

São nesses ambientes e com infinitas possibilidades, que as crianças criam, exploram, expressam e manifestam suas curiosidades e criações livremente. Neles, também perdem a noção do tempo e do espaço, pois estão concentradas e imersas em suas novas experiências.

Figura 9 – Sequência de Fotos da Lousa e Azulejo

Fonte: Acervo Pessoal da Autora (2024)

O tobogã é o mais novo espaço criado na escola para que as crianças brinquem e se divirtam. Ele foi projetado com material seguro, resistente, antiderrapante e instalado em uma área um pouco mais elevada, da unidade escolar, próximo à quadra e um jardim. Para acessá-lo, as crianças sobem pequenos degraus feitos de madeira e se alojam em um deck do mesmo material. Seguidamente, escalam até o topo do tobogã através de escadas feitas com pneus e a utilização de um corrimão.

Os pequenos gostam muito desse espaço, pois sentem-se mais livres e autônomos na realização da brincadeira. Quando escorregam vivenciam e experimentam uma diversidade de sentimentos e de emoções de maneira intensa. Esses sentimentos se misturam com prazer, alegria, agitação, entre outras. Ao mesmo tempo e aos poucos, vão conquistando desafios e superando medos, pois a cada dia criam várias possibilidades para o uso do brinquedo.

É através da diversão que as habilidades sociais, emocionais, cognitivas e físicas se desenvolvem naturalmente. Elas aprendem a resolver problemas, a interagir, a expressar emoções, tomar decisões, criar. Além do mais, ajuda a reduzir

o estresse e a ansiedade. Ao mesmo tempo, o sentimento de prazer lhes proporciona uma satisfação de prazer pessoal.

Portanto, nesse ambiente lúdico e prazeroso, as crianças são motivadas e estimuladas a explorar, vivenciar, experimentar e fazer descobertas, contribuindo dessa forma, para o seu desenvolvimento integral.

São por essas razões que a diversão e o prazer devem ser valorizados em todos os espaços de uma escola de educação infantil. Portanto, de acordo com o Tempos e Espaços para a Infância e suas linguagens (2006) os sentimentos de prazer e de diversão das crianças, enquanto brincam, são naturais e ao mesmo tempo criativos.

Ao fazermos a comparação dos espaços com as falas das crianças percebemos como elas interagiram, vivenciaram e perceberam os diferentes espaços. Assim, por exemplo, quando as crianças falaram sobre a quadra e o parque externo, muitas vezes mencionaram atividades mais livres dizendo que gostam de jogar bola, de brincar de correr e pular.

Sobre o pátio, várias vezes alegaram momentos de socialização e de brincadeiras como as de roda. Já no tobogã destacaram as experiências sensoriais e de aventuras falando que gostam de subir, descer e ver tudo lá de cima. Nos espaços da lousa externa e do azulejo reportaram-se às atividades artísticas revelando o que estão criando naquele momento como o desenho da família, a mistura das cores. Esses relatos fizeram correspondência com os espaços reais e salientaram como cada espaço utilizado por elas oferece oportunidades singulares para o seu aprendizado, o seu desenvolvimento, a sua criatividade e outras coisas mais.

Observamos também que em todos os tempos e espaços vivenciados diariamente pelas crianças, elas recorreram à professora quando sentiam a necessidade de socializar e partilhar algo novo, de relatar uma experiência ou alguma ocorrência e / ou para requisitar, de forma natural e espontânea, a sua participação nas brincadeiras e em momentos imaginários, criativos. Isso destaca a relação de confiança mútua entre ambos, crianças e professora, quando a buscam para obter orientações, suporte e apoio emocional.

Dessa forma, a professora tornou-se uma figura de referência e cuidados. Além de fortalecer os vínculos afetivos e de confiança, no momento em que responde às necessidades da criança com empatia e compreensão.

Assim, esses ambientes, tornam-se mais seguros, acolhedores, estimulantes, e, ao mesmo tempo, espaços de respeito, cooperação e bem-estar. Algumas falas das crianças evidenciaram como a presença da professora foi essencial em todos os sentidos. Dessa forma, as crianças citaram quando a professora as acalma, quando as faz se sentir em casa, quando as ensina a conversar e resolver os problemas juntos, quando conta histórias legais e se divertem.

Figura 10 – Sequência de Fotos do Tobogã

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

A partir dos desenhos das crianças, de seus relatos e da transcrição de suas percepções, referentes aos tempos e aos espaços foi que compreendemos como elas interagem e atribuem significado nos diversos tempos e espaços da escola.

Essas ilustrações oferecem pistas valiosas sobre suas experiências e vivências diárias, revelando emoções e interesses. Ao analisá-las identificamos suas interações sociais, preferências e intenções. Além do mais, suas experiências e pensamentos foram mais detalhados a partir de seus relatos e das transcrições de suas percepções, possibilitando um melhor entendimento sobre suas necessidades e desejos na escola. Alguns exemplos orais das crianças esclarecem melhor tais conceitos. Assim, através de desenhos e relatos as crianças disseram e mostraram que na sua pintura ele está brincando no lugar que ele mais gosta de estar, que desenhou a hora do lanche pois é um momento favorito do dia, que está brincando no parque com os amigos e muito mais.

Dar voz às crianças, ter uma escuta atenta, valorizar seus sentimentos e considerá-las como atores sociais é possibilitar a criação de um ambiente de educação infantil mais acolhedor, inclusivo.

Para Rinaldi (2016, p.236) escutar:

> Escutar demanda tempo. Quando você realmente escuta, você entra no tempo do diálogo e da reflexão interna, um tempo interior que é composto do presente, mas também do passado e do futuro, e, portanto, está fora do tempo cronológico (Rinaldi, 2016, p. 236).

Assim, as observações da professora pesquisadora e a citação de Rinaldi (2016) evidenciam a importância da escuta ativa e do respeito aos sentimentos e perspectivas das crianças na educação infantil. Ambas concordam que dar voz às crianças e ouvir atentamente suas necessidades e expressões é fundamental para criar um ambiente educativo acolhedor e inclusivo. Rinaldi aprofunda essa ideia ao explicar que a verdadeira escuta requer tempo e um compromisso reflexivo que vai além do simples ato de ouvir, tornando a prática educacional mais significativa e impactante.

7.2 Discussão sobre a fala das crianças e da escuta

Com o propósito de tornar evidente essas afirmações, apresentamos a seguir, as narrativas das crianças pequenas, de diferentes idades, vivenciadas em diversos tempos e espaços, de uma EMEI, da cidade de São Paulo.

Figura 11 – Desenho de Atena - 5 anos de idade

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Atena, em seu desenho, descreve a escola como um lugar interessante, emocionante e divertido. Ela reflete sobre suas experiências positivas e envolventes

tanto com a professora quanto com os colegas, enfatizando que aprende muitas coisas e brinca bastante. Sente-se entusiasmada e feliz ao mostrar detalhadamente um dos momentos mais significativos de seu dia, na Unidade Escolar. Dessa maneira, sua visão positiva da escola torna-se fundamental para o seu desenvolvimento, como demonstra o quadro a seguir, através de algumas colocações apresentadas pela pesquisadora.

Quadro 9 – Principais apontamentos feitos pela aluna Atena, sobre a escola

Pesquisadora: *Você gosta de vir pra escola?* Aluna: *Sim.* Pesquisadora: *Por quê?* Aluna: *Porque é muito importante*

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Figura 12 – Desenho de Afrodite – 4 anos

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Afrodite, ao representar alguns espaços da escola, como o parquinho, a sala de aula, a quadra externa, entre outros, expressa seu envolvimento e vínculo afetivo com esses espaços, pois gosta muito de pintar, brincar no parque e na quadra externa.

Descreve com alegria que os diversos espaços são animados. Dessa forma, busca reconhecimento e aprovação desses sentimentos. Ao mesmo tempo, também demonstra segurança e manifestação de bem-estar, emocional e social.

Quadro 10 – Principais apontamentos feitos pela aluna Afrodite, sobre a escola

Pesquisadora:	*Olá! Você gosta de vir pra escola?*
Aluna:	*Sim.*
Pesquisadora:	*Por quê?*
Aluna:	*É muito legal.*
Pesquisadora:	*O que que ela tem de legal?*
Aluna:	*Tem parque, tem quadra... tem a quadra, tem o parque de baixo.*
Pesquisadora:	*E qual é o espaço que você mais gosta de brincar?*
Aluna:	*O parque. A quadra.*
Pesquisadora:	*A quadra? E você brinca do que na quadra?*
Aluna:	*De motoca.*

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Figura 13 – Desenho de Gaia – 5 anos de idade

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

O desenho de Gaia nos mostra a importância do brincar na escola de Educação Infantil. Em seus relatos, verificou-se o quanto as brincadeiras se misturam com as emoções, principalmente quando se tem amigos para interagir, trocar ideias, se

divertir. Em seu desenho é nítido esse sentimento de alegria. Ao explorar os diferentes espaços pela escola e se envolver em brincadeiras com os demais, compartilham risadas, sentimentos de amizade, de companheirismo. Observamos que, na escola, em cada momento como esse, existem oportunidades para novas aprendizagens.

Quadro 11 – Principais apontamentos feitos pela aluna Gaia, sobre a escola

Pesquisadora:	*Você gosta de vir pra escola?*
Aluna:	*Sim.*
Pesquisadora:	*Por quê?*
Aluna:	*Porque é a escola minha... é minha... é minha escola preferida.*
Pesquisadora:	*Ah, e o que você mais gosta de fazer na escola?*
Aluna:	*Brincar de batatinha 1, 2, 3.*
Pesquisadora:	*Ah, e como é que é essa brincadeira batatinha frita 1, 2, 3?*
Aluna:	*É com o cano, daí o outro vem assim, andano. Daí a gente tem que andar e quando a batatinha olhar, a gente para.*
Pesquisadora:	*Ah, então não dá para brincar sozinha?*
Aluna:	*Sim.*
Pesquisadora:	*Tem que brincar com quem?*
Aluna:	*Com os...com os ... amigos.*
Pesquisadora:	*Muitos amigos?*
Aluna:	*Sim.*

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Figura 14 – Desenho de Zeus – 5 anos

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Zeus expressa em sua arte que é muito interessante estar na sala de aula realizando atividades com massinhas. Mesmo gostando de vários espaços da escola, esse momento é muito prazeroso. Ao vivenciá-lo, explora e escolhe as cores que serão utilizadas, além de amassar, apertar e moldar de acordo com sua preferência. Cria animais, objetos, comidinhas livremente, com o auxílio de um palito, além de manusear pequenas réguas de formas geométricas, de letras e de números.

Outro material que ele manipula com muito entusiasmo para a realização dessa proposta é a forminha de cortar massinha em formato de animais. Diante de tantas escolhas e muita imaginação, socializa com os amigos e com a professora, cada detalhe de sua criação.

Quadro 12 – Principais apontamentos feitos pelo aluno Zeus, sobre a escola

Pesquisadora: *Você gosta de vir pra escola?*
Aluno: *Sim*.

Pesquisadora: *Por quê?*

Aluno: *Porque sim.*
Pesquisadora: *O que que tem na escola*?
Aluno: *Qualquer coisa.*

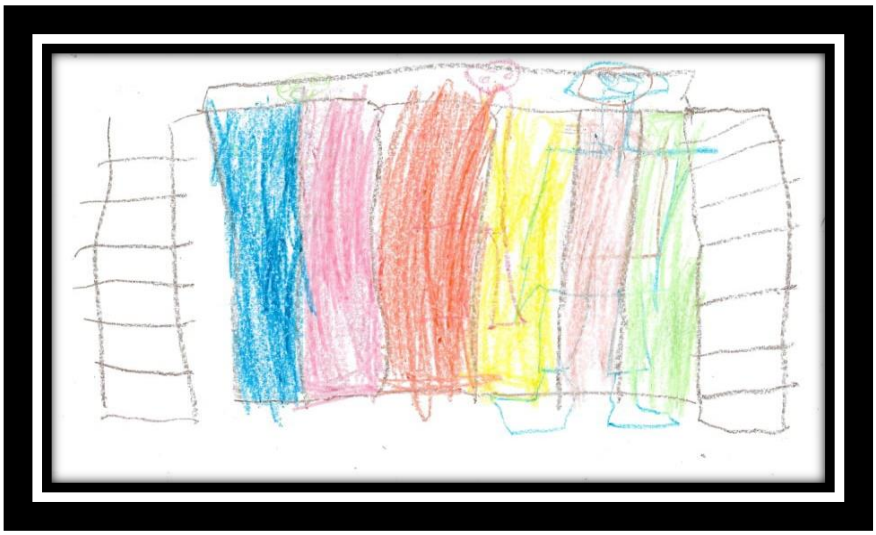
Pesquisadora: *Você gosta?*

Aluno: *Eu gosto de ir no parque, nesse lado aqui. Eu gosto de ir... no pátio. E depois eu gosto de brincar de massinha.*
Pesquisadora: *De massinha? E onde é que a gente brinca de massinha?*
Aluno: *Na sala.*

Pesquisadora: *Na sala? E você gosta de brincar sozinho ou com os amigos?*
Aluno: *Com os amigos.*

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Figura 15 – Desenho de Poseidon - 4 anos de idade



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Através do desenho de Poseidon e de seus relatos, analisamos que o brinquedo novo é bastante colorido e cheio de escadas para subir e quando as crianças chegam lá em cima, no topo do brinquedo, elas se sentam e escorregam. Assim, demonstram sensação de liberdade e de alegria a cada movimento, tanto na subida quanto na descida. Revelam também a sensação de coragem, confiança e conquista, todas as vezes que brincam nesse espaço junto aos amigos. A todo instante dão risadas, dialogam uns com os outros e inventam outras formas de brincar.

Quadro 13 – Principais apontamentos feitos pelo aluno Poseidon, sobre a escola

Pesquisadora: *Você gosta de vir pra escola?*
Aluno: *Sim*.
Pesquisadora: *Por quê?*
Aluno: *Porque é legal, tem brinquedo, tem os amigos.*
Pesquisadora: *Ahhh. E qual é o lugar que você mais gosta na escola? De brincar, de ir com os amigos?*
Aluno: *O tobogã.*
Pesquisadora: *O tobogã é um lugar novo agora, né? Que tem para brincar.*
Aluno: *Ahã*!

Pesquisadora: *E como é que a gente brinca lá?*

Aluno: *A gente senta e escorrega.*

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Figura 16 – Desenho de Hera - 4 anos de idade

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Hera, revela em seus relatos, como também através de seu desenho, que o melhor momento e espaço na escola é a hora de se alimentar. Argumenta que para isso, precisam fazer fila no refeitório e pegar o alimento, logo que chegam próximos à janelinha da cozinha, para em seguida, sentar-se à mesa e saboreá-lo. Para ela, além de ser prazeroso também é muito agradável. É nesse espaço que descobrem e vivenciam mais sensações utilizando-se de todos os seus sentidos, como também, desenvolvem hábitos alimentares mais saudáveis e equilibrados.

Quadro 14 – Principais apontamentos feitos pela aluna Hera, sobre a escola

Pesquisadora: *Você gosta de vir pra escola? Fala.*

Aluna: *Eu gosto de vir pra escola.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Aluna: *Porque sim.*

Pesquisadora: *E o que você mais gosta de fazer na escola?*

Aluna: *Comer comidinha.*

Pesquisadora: *O que? Comer comidinha? E qual é a comida que você mais gosta?*

Aluna: *(Inaudivivel)*

Pesquisadora: *Ah então você gosta mais do café ou da hora da comida? Do almoço.*

Aluna: *Comida no almoço.*

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Figura 17 – Desenho de Hiris - 4 anos de idade

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Essa criança, expressa em seu desenho e em seus relatos, que adora estar rodeada pelas amigas para brincar e conversar, em qualquer tempo e espaço da escola. Ao brincarem juntas desenvolvem muitas habilidades sociais, entre elas, a cooperação, a resolução de conflitos, o compartilhamento de ideias e percepções. Ao mesmo tempo, criam histórias e se aventuram, desenvolvendo dessa forma, a criatividade e a imaginação. Durante as brincadeiras e suas interações, aprendem a respeitar regras e combinados estabelecidos pelo grupo, além de entrar em contato com diferentes culturas, valores e perspectivas.

Quadro 15 – Principais apontamentos feitos pela aluna Hiris, sobre a escola

Pesquisadora: *Você gosta de vir na escola?*

Aluna: *Gosto.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Aluna: *Porque eu gosto muito, muito, muito*.
Pesquisadora: *E o que que você faz aqui que você gosta muito, muito, muito?*
Aluna: *Eu gosto de brincar com as minhas amigas, eu gosto tudo.*
Pesquisadora: *E por que que você gosta de brincar com as amigas?*
Aluna: *Porque eu gosto muito.*
Pesquisadora: *É melhor brincar com as amigas do que brincar sozinha? Sim ou não?*

Aluna: *Sim.*

Pesquisadora: *E qual é o...*

Aluna: *O quê?*
Pesquisadora: *Qual é o lugar que você mais gosta de brincar?*
Aluna: *No parque.*
Pesquisadora: *No parque. E do que que você gosta de brincar no parque? Tem tanta coisa lá.*
Aluna: *No escorregado, na casinha, no balanço, de tudo.*

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Figura 18 – Desenho de Caos - 4 anos de idade

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Na declaração de Caos, há sinais de que a escola é divertida e que a todo momento ele pode aproveitar o tempo com os amigos, especialmente no espaço do parque. Ao revelar que o parque é colorido, transmite sensações de prazer, de alegria, e de liberdade. Para ele, os amigos é que fazem a escola tornar-se um lugar mais significativo, prazeroso e interessante.

Quadro 16 – Principais apontamentos feitos pelo aluno Caos, pela pesquisadora, sobre a escola

Pesquisadora: *Você gosta de vir pra escola?*

Caos: *Sim.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Caos: *Puque tem amigos.*
Pesquisadora: *Tem amigos?*
Caos: *Sim.*
Pesquisadora: *E qual é o lugar que você mais gosta de brincar aqui na escola?*
Caos: *O que tem no paique.*
Pesquisadora: *No parque?*
Caos: *Sim.*
Pesquisadora: Ah, e o que que tem no parque? O que tem?

Caos: *Hã, coisas; cores.*

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Figura 19– Desenho de Atlas – 5 anos

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Essa narrativa se destaca por ser observações e sentimentos de uma das crianças. Atlas, faz referência ao espaço do jardim, que existe na escola, mas que não está na linha do tempo da rotina diária. Porém, por ser necessário e extremamente importante o contato das crianças com a natureza, achamos profundamente positivo evidenciá-lo no projeto.

Dessa maneira, justificamos que a natureza promove uma infinidade de estímulos e experiências sensoriais, entre eles, as cores das plantas e flores, o som do vento por entre as árvores, a textura das folhas e da areia molhada... Do mesmo modo, também estimula a curiosidade sobre os bichinhos de jardim, a imaginação, o bem-estar emocional, além de desenvolver o respeito pelo meio ambiente. O contato com a natureza, portanto, trouxe muitos benefícios para o desenvolvimento integral da criança. Algumas professoras já compreenderam essa importância e planejam um momento na rotina para estar nesse local junto com as crianças, utilizando lupas e binóculos, para uma observação mais detalhada desse espaço.

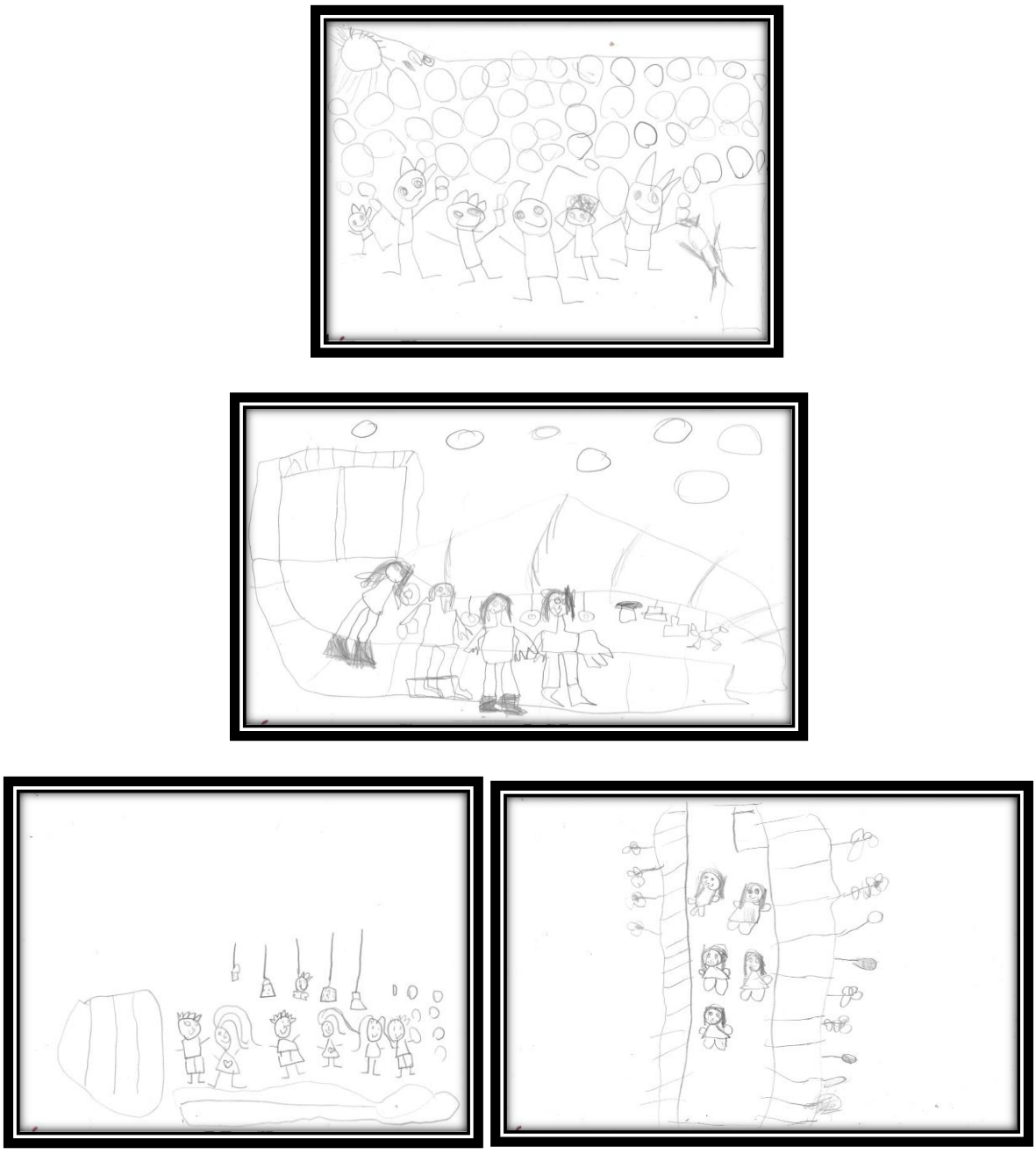
Após muitas reflexões e análises das narrativas das crianças pequenas chegamos na ação do planejamento e da organização, junto às crianças, de um novo espaço destinado às brincadeiras e às interações proporcionando uma gama de possibilidades para o seu desenvolvimento integral.

Iniciamos com alguns questionamentos a respeito da participação na organização de um espaço novo na escola, para brincar, as crianças expressaram com muito entusiasmo e criatividade, respondendo com autonomia os materiais que poderiam utilizar. Os mais comentados foram a bolinha de sabão, fantasias, instrumentos musicais, flores, livrinhos, além de outros elementos divertidos e estimulantes.

Também, de acordo com suas falas e após observarmos os desenhos de algumas crianças, o novo espaço foi estruturado na rampa de entrada da escola. Esse local não faz parte da rotina, mas é utilizado pelas crianças para brincar, quando alguns professores planejam outras propostas lúdicas mais dirigidas. Portanto, foi um bom local para investir com novas propostas interativas.

O novo espaço, em questão, ofereceu às crianças, maior interação; socialização, exploração de novos materiais, invenção de histórias com fantasias e novas descobertas.

Figura 20 – Sequência de Desenhos de Cronos (vozes diversas)



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Quadro 17 – Principais apontamentos feitos pelo aluno Cronos e demais crianças, sobre a escola

Pesquisadora: *Tem algum lugar aqui na escola que a gente pode colocar brinquedos, alguma coisa diferente pra se divertir, brincar?*

Crianças [cronos]: *Sim!*

Pesquisadora: *Onde?*

Muitas crianças falando ao mesmo tempo (cronos): [Vozes diferentes e sobrepostas]: *Rampa, entrada, ali...*

Pesquisadora: *Peraí, o que que é?*

Muitas crianças falando ao mesmo tempo (Cronos): [Vozes diferentes e sobrepostas]: Destaque para uma voz: *Esse brinquedo é na escola. Na entrada.*

Pesquisadora: *Na entrada, mas como é que chama o lugar ali da entrada?*

Crianças [cronos]: *A rampa!*

Pesquisadora: Ahh, a rampa, ali não tem nada, né? Então, a gente pode entrar e ir se divertindo, não é?

Pesquisadora: *Que tipos de brinquedos ou materiais que a gente poderia colocar lá na rampa, na entrada da escola?*

Cronos A: *Livros.*

Cronos B: *Cata-ventos.*

Pesquisadora: *Cata-ventos pra quê?*

Cronos B: *Pra brincar com, ...com o negócio.*

Cronos A: *E pra ler também.*

Pesquisadora: *Pra ler, o que mais?*

Vozes de fundo [Cronos]: *Pra brincar* [fala sobreposta].

Cronos C: *Máscara.*

Vozes de fundo [Cronos]: *É pra brinca também* [fala sobreposta].

Pesquisadora: *Além das máscaras, pode ter o que mais?*

Cronos D: *Fantasias.*

Pesquisadora: *Fantasias.*

Cronos D: *Chocalhos.*

Pesquisadora: *Chocalhos, instrumentos.*

Cronos E: *Bolinha de sabão.*

Pesquisadora*: Bolinha de sabão pra já deixar pendurado lá.*

Cronos F: *Espelho.*

Pesquisadora: *Falaram espelho. O que a gente tem na sala de aula que a gente pode usar como espelho?*

Cronos G: *O CD.*

Pesquisadora: *O CD? Ah, então a gente vai tentar organizar esse espaço pra gente brincar e se divertir, tá bom?*

Pesquisadora: *Tem mais alguma coisa que a gente pode colocar naquele espaço?*

Vozes de fundo [Cronos]: *Sim!*

Pesquisadora: *O quê?*

Cronos: *A flor amarela.*

Pesquisadora: *Flores. A flor amarela. O que mais? Vermelha.*

Cronos: Vozes diferentes: *roxo, azul, porque mucha.*

Pesquisadora: *Várias flores, então? Por que as flores? Pra sentir o quê?*

Vozes de fundo [Cronos]: *O cheiro.*

Pesquisadora: *O cheiro das flores, né?*

Cronos B: *Ver se são bonitas.*

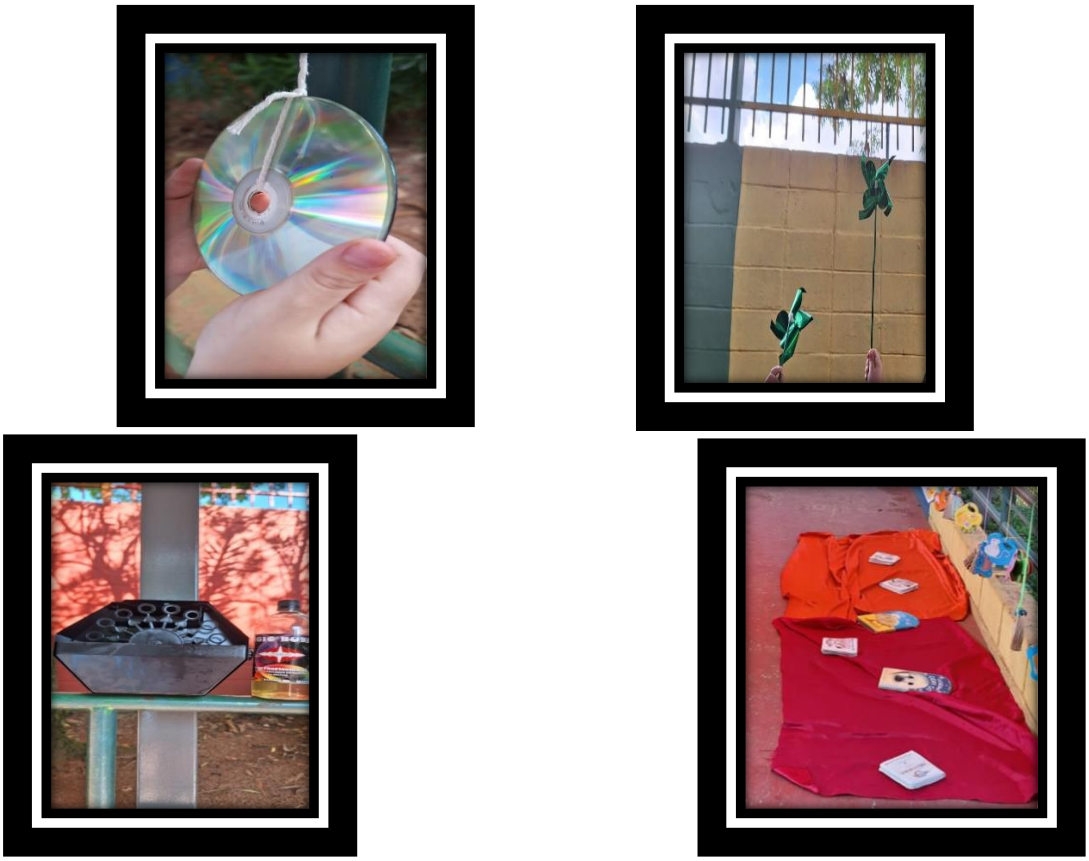
Pesquisadora: *E ver o mais quê?*

Cronos B: *Ver se elas são bonitas.*

Pesquisadora: *Ah, então tá bom. Boa ideia.*

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Figura 21- Sequência de fotos dos Materiais do novo Espaço



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

A partir dos desenhos das crianças, de seus relatos e da transcrição de suas percepções, referentes aos tempos e aos espaços foi que compreendemos como elas interagem e atribuem significado nos diversos tempos e espaços da escola.

Assim, ao observá-los e analisá-los obtivemos informações valiosas que nos ajudaram a compreender melhor as interações das crianças pequenas, com outras crianças de diferentes idades, em diversos tempos e espaços na educação infantil, como também seus interesses, necessidades e emoções, enriquecendo, as práticas pedagógicas e melhorando o vínculo entre professora e crianças. Reconhecemos também que foi de suma importância reconhecer e valorizar os pequenos detalhes e interações que ocorrem no dia a dia, pois muitas sutilezas e complexidades em suas vivências e experiências poderiam passar despercebidas.

Juntamente a essas descobertas tivemos a oportunidade de criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo, estimulante e centrado na criança, no qual cada uma, foi verdadeiramente, vista, ouvida e compreendida.

Assim, Rocha (2018) afirma que:

> Organizar espaços diferentes no dia a dia não é tarefa fácil, é desafiador, mas quando se tem uma concepção de criança protagonista, a organização desses espaços se torna mais fácil, mais fluida. O mesmo não acontece quando se tem uma concepção de criança dependente do adulto, pois a organização desse espaço acaba se tornando muito mais limitado e dependente da figura do adulto (Rocha, 2018, p. 91).

Ao relacionarmos as observações da professora pesquisadora e a citação de Rocha (2018) vimos que ambas destacam a importância de ver as crianças como protagonistas em seu processo de aprendizado. A professora pesquisadora enfatiza a criação de um ambiente inclusivo e estimulante onde cada criança é valorizada e compreendida. Rocha afirma essa ideia ao explicar que a concepção de criança protagonista facilita a organização de espaços de aprendizagem mais fluidos e menos dependentes do adulto. Ambas as perspectivas sinalizam que ao centralizar o aprendizado na criança e promover sua autonomia, é possível criar ambientes educacionais mais ricos, inclusivos e estimulantes.

Essa visão contemporânea de protagonismo infantil pode ser melhor compreendida ao considerar o percurso histórico da concepção de infância. Historicamente, o reconhecimento das crianças como sujeitos distintos passou por uma evolução significativa.

No contexto educacional atual, essa evolução histórica se reflete em documentos fundamentais como o RCNEI (Brasil, 1998), DCNEI (Brasil, 2009) e BNCC (Brasil, 2018). Esses documentos moldaram a compreensão e a prática da educação infantil, oferecendo diretrizes para a valorização desse protagonismo e o respeito às diversas linguagens das crianças.

Tanto a trajetória histórica quanto os documentos educacionais modernos e a literatura especializada convergem para uma mesma conclusão: a centralidade da criança no processo educativo é essencial para criar ambientes mais inclusivos, estimulantes e respeitosos das diversas formas de expressão e experiência das crianças.

Assim, um ambiente acolhedor e estimulante, aliado a relações sociais afetivas e respeitosas, proporciona às crianças as condições ideais para explorar, aprender e se desenvolver de forma integral.

Portanto, é essencial que continuemos a investir nas relações sociais na educação infantil, reconhecendo o potencial transformador dessas interações para o crescimento e desenvolvimento integral das crianças e seu bem-estar.

8 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL

Ao encerrar o Mestrado Profissional em Educação na Universidade Municipal de São Caetano do Sul, exige-se aos participantes que criem um produto educacional como parte integrante de sua jornada acadêmica.

Assim, sugerimos um plano de desenvolvimento com base nas interações das crianças, com crianças de idades diferentes, em diversos tempos e espaços de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo.

Dessa maneira, oportunizamos uma ferramenta que integra a teoria das pesquisas científicas e a prática pedagógica incentivando, assim, discussões e reflexões que possam contribuir para atenuar desafios e incertezas no contexto educacional, além de melhorias na capacitação dos professores de Educação Infantil de uma EMEI de São Paulo.

Com base nas observações feitas neste estudo, sobre a importância das interações das crianças pequenas, com outras crianças de diferentes idades, em diversos tempos e espaços na educação infantil para o desenvolvimento de suas relações sociais percebemos que há falta de valorização e atenção às interações das crianças e que muitas vezes elas não conseguem expressar suas ideias, opiniões, desejos e necessidades devido a restrições de tempo, falta de estímulo por parte dos adultos ou estruturas inflexíveis no ambiente educacional.

Portanto, isso significa que ainda existem lacunas em conhecimentos específicos referentes a esses temas e que os educadores poderiam aprimorar mais suas práticas e conhecimentos. Assim dizendo, com o objetivo de superar essa lacuna conceitual, propomos um plano de formação destinado aos professores de Educação Infantil, intitulado ***“ Desbravando possibilidades infinitas, em diferentes tempos e espaços da escola: cenário de aprendizagem e encontro de crianças pequenas”***

Destacamos, mais uma vez, que a intenção é enriquecer a formação continuada dos educadores por meio de reuniões, oficinas e grupos de estudo. Além disso, é fundamental que o plano de formação seja regularmente avaliado, possibilitando uma reflexão contínua por parte dos professores. Esse plano formativo está organizado em três módulos:

- **Módulo 1-** Compreendendo as inter-relações das crianças na Educação Infantil

  - Objetivo:

Compreender a importância das interações entre crianças de diferentes de diferentes idades e seus impactos no desenvolvimento socioemocional e cognitivo.

  - Conteúdos:

1- Fundamentos teóricos sobre interações na Educação Infantil.
2- Papel do educador no estímulo e na mediação das interações.
3- Estratégias para promover interações positivas entre crianças.
4- Reflexão sobre a diversidade de crianças e suas necessidades individuais.

  - Atividades:

- ✓ Palestras e debates sobre teorias relevantes. (Organizar palestras e debates com especialistas para discutir teorias e conceitos relevantes relacionados às interações entre crianças na educação infantil).
- ✓ Análise de vídeos e estudos de caso. (Utilizar vídeos e estudos de caso que exemplifiquem diferentes dinâmicas de interação entre crianças na sala de aula para analisar esses materiais em grupo, identificando estratégias eficazes e desafios comuns).
- ✓ Oficinas práticas de mediação de conflitos e estímulo à cooperação. (Incluir técnicas de comunicação não violenta, resolução de problemas em grupo e promoção do trabalho em equipe).
- ✓ Elaboração de projetos pedagógicos centrados nas interações entre crianças. (Envolver atividades colaborativas, trabalhos em grupo, jogos cooperativos e outras estratégias que promovam o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais das crianças).

- **Módulo 2-** Explorando os diferentes Tempos e Espaços na Educação Infantil

  - Objetivo:

Compreender como os diferentes ambientes e momentos de aprendizagem influenciam no desenvolvimento integral da criança.

- Conteúdos:

1- Análise dos espaços físicos da escola e sua adequação às atividades infantis

2- Importância dos momentos de rotina e de atividades extracurriculares.

3- Planejamento de experiências de aprendizagem ao ar livre.

- Atividades:

- ✓ Visitas guiadas aos espaços da escola. (Organizar visitas guiadas aos diferentes espaços da escola, permitindo que os professores conheçam e compreendam a diversidade de ambientes disponíveis para as atividades educativas).
- ✓ Elaboração de propostas pedagógicas adaptadas aos diferentes espaços. (Pensar em atividades específicas que possam ser realizadas em ambientes como sala de aula, biblioteca, área externa e outros locais, levando em consideração as características de cada espaço e as necessidades das crianças).
- ✓ Criação de materiais pedagógicos e recursos visuais. (Criar cartazes, jogos educativos, materiais manipulativos e outros recursos que estimulem a criatividade e a interação das crianças durante as atividades).

- **Módulo 3-** Construção de Práticas Pedagógicas Sensíveis e Inclusivas

- Objetivo:

Desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a sensibilidade, a diversidade e a inclusão na Educação Infantil.

- Conteúdos:

1- Sensibilização para as necessidades individuais de cada criança.

2- Estratégias para promover um ambiente acolhedor e seguro.

3- Adaptações curriculares para crianças com necessidades especiais.

4- Inclusão de atividades que valorizem a diversidade cultural.

- Atividades:

✓ Simulação de situações inclusivas e discussões em grupo. (Permitir que os educadores experimentem e reflitam sobre diferentes estratégias de inclusão, enquanto as discussões em grupo oferecem espaço para compartilhar experiências e debater práticas inclusivas).

✓ Estudos de caso e análise de práticas inclusivas em outras instituições. (Permitir que os professores conheçam exemplos concretos de inclusão e identifiquem estratégias que possam ser adaptadas à realidade de sua própria escola).

✓ Palestras e debates sobre questões de gênero, raça e etnia na Educação Infantil. (Proporcionar aos professores a oportunidade de refletir sobre suas próprias práticas e preconceitos, além de discutir maneiras de promover a equidade e a diversidade no ambiente escolar).

Como forma de inspiração para os professores e com o objetivo de tornar visível a importância das interações das crianças pequenas, com crianças de idades diferentes, em diversos tempos e espaços da escola para o desenvolvimento das relações sociais, consideramos relevante a criação desse produto, através de um recurso audiovisual / vídeo (storytelling) contendo pequenos vídeos informativos sobre o tema, poesias, músicas, desenhos e percepções das crianças.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente gostaria de encerrar com uma nota de abertura, em vez de uma conclusão definitiva. As ideias compartilhadas aqui são apenas o começo de um diálogo mais amplo, um convite para explorar novas perspectivas e indagações em profundidade. Este é um tema em constante evolução, que requer mais pesquisa, discussão e reflexão. Acredito que a verdadeira compreensão surge das interações das crianças pequenas, com outras crianças de diversas idades, em diferentes tempos e espaços da escola de educação infantil, onde seu protagonismo e direitos devem ser respeitados e nutridos por meio de um olhar e de uma escuta atenta e sensível.

Em minha jornada de estudos e pesquisas, tenho sido constantemente surpreendida pela falta de ênfase e atenção dada às interações das crianças pequenas nas escolas da infância e sua influência na aprendizagem das relações sociais. Embora a preocupação com esse tema exista, muitas vezes parece ser colocada a segundo plano. No entanto, é encorajador ver um ressurgimento do interesse por essa temática nos dias de hoje, refletido na multiplicação de ações, propostas e publicações.

Os temas explorados nesta pesquisa - o contexto histórico da Educação no Brasil, marcos significativos, avanços e desafios - representam tanto conquistas quanto áreas que necessitam de melhorias. É de fundamental importância reconhecer e valorizar esses aspectos para impulsionar ainda mais o debate e as iniciativas voltadas para o aprimoramento das interações e relações sociais das crianças pequenas na educação infantil.

O presente trabalho explorou as diferentes linguagens das crianças, em especial a oralidade e a o desenho, junto às suas interações com crianças de diferentes idades como meios e condições para o desenvolvimento das propostas em uma escola municipal (EMEI) de São Paulo investigando como tais interações podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento das relações sociais, em diferentes tempos e espaços.

Dessa maneira, a observação participante foi utilizada como instrumento de pesquisa com o objetivo de entrar em contato direto com o ambiente e participar das interações e atividades dos sujeitos da pesquisa, vivenciando assim, em primeira mão, as nuances e complexidades do contexto estudado.

Através dessa imersão no ambiente foi possível adentrar nesse universo compreendendo sutilezas que não seriam alcançadas apenas por meio de entrevistas ou questionários. Ao observar as interações e comportamentos dos participantes em tempo real, pode-se capturar informações importantes para a compreensão das dinâmicas sociais, culturais e emocionais. Além disso, essa participação ativa na vida cotidiana do ambiente de estudo permite o estabelecimento de relações mais próximas e legítimas com os participantes. Isso pode levar a uma maior confiança e abertura por parte dos sujeitos da pesquisa, resultando em dados mais verdadeiros e profundos.

Ao interagirem umas com as outras, nos diversos espaços e tempos da escola, as crianças demonstraram uma capacidade incrível de colaboração, resolução de conflitos e expressão de empatia, evidenciando saltos qualitativos no seu desenvolvimento socioemocional.

Seus desenhos também se mostraram como uma ferramenta poderosa para compreender suas percepções e impressões sobre a escola e seus diferentes espaços. Através dessa expressão artística pude captar suas experiências, sentimentos e entendimentos sobre o ambiente escolar, revelando aspectos que muitas vezes passam despercebidos em outras formas de comunicação.

Ao reconhecer e valorizar suas vozes construí uma cultura escolar mais democrática e inclusiva, onde todos puderam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Quando elas têm espaço para compartilhar suas histórias, ideias e curiosidades, elas se sentem mais motivadas e engajadas nesse processo. Ao valorizar e incorporar essas vivências no processo educativo, estou reconhecendo a criança como um sujeito ativo e protagonista de sua própria aprendizagem.

As narrativas que as crianças criam e compartilham durante suas interações não apenas refletem suas experiências e perspectivas individuais, mas também contribuem para sua compreensão de mundo e para o desenvolvimento da linguagem, imaginação e criatividade. Além disso, as interações e narrativas infantis promovem o senso de pertencimento e identidade, permitindo que as crianças se expressem e construam vínculos com os outros de maneira mais significativa.

Ao final deste projeto de pesquisa, é possível afirmar que as interações das crianças pequenas com crianças de idades diferentes, em diferentes tempos e espaços na educação infantil, desempenham um papel fundamental no seu desenvolvimento e aprendizagem das relações sociais. Assim, a escola além de ser

um espaço de aprendizado formal, também é um espaço de crescimento emocional, social e humano, ou seja, é um espaço vital de e para as relações.

O desafio, portanto, tem sido criar novos espaços e tempos mais acolhedores, relevantes, sensíveis e inclusivos onde cada criança seja reconhecida como única e valorizada em sua singularidade, para que possam se expressar de diferentes formas e interagir diariamente em diversos tempos e espaços da escola. Assim, os ambientes colaborativos de aprendizagem, com vivências e trocas de experiências são situações que quando garantidas trazem qualidade ao desenvolvimento de tais ações. Porém, só serão legitimadas se forem construídas com autoria, participação e autonomia coletiva de todos os envolvidos: crianças, professores(as) e gestores.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas**: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação. n. 23, p. 62-74 (set/out 2003).

ALVES, Nilda. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: alana, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 23 fev.2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Série Legislação. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 23 fev.2023.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília: MEC, 1998. Disponível em: 15 mar.2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225400. Acesso em: 25 mar.2023.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=diretrizes%20curriculares. Acesso em: 25 mar.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica.

– Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=educacao%20escolar%20quilombola. Acesso em: 25 mar.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília. DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 23 mar.2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 5. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/600653. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 25 mar.2023.

CAMPOS, Maria Malta. **Histórias entrelaçadas:** a criação dos Parques Infantis Paulistanos e a Trajetória da Educação Brasileira. Revista Magistério, Edição Especial, Prefeitura Municipal de São Paulo: n.2, p. 11-17, 2015.

CIPRIANO, Emília. **Alegria.** Revista Magistério, Edição Especial, Prefeitura Municipal de São Paulo: n.2, p.4, 2015.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano***.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Carta a Mário de Andrade-80 anos dos Parques Infantis.** Revista Magistério, Edição Especial, Prefeitura Municipal de São Paulo: n.2, p. 6-9, 2015.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; MELLO, Suely Amaral. **Documentação Pedagógica:** Teoria e Prática**.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia:** Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOBBI, Márcia. **Lápis vermelho é coisa de mulherzinha:** desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 1997.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Infância e suas linguagens.** São Paulo: Cortez, 2012.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Infância e suas linguagens.** São Paulo: Cortez, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil:** viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022.

KRAMER, Sonia. **O papel social da pré-escola.** Cadernos de Pesquisa 58. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

KRAMER, Sonia. *[et al].* **Educação Infantil em curso.** Rio de Janeiro, Ravil, 1997.

KRAMER, Sônia (orgs.). **Infância e educação Infantil.** 11 ed. Campinas (SP): Papirus, 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Fundação Carlos Chagas, n. 14, p. 5 – 18 mai/jun/jul/ago, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/#. Acesso em: 24 mar.2023.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecilia de. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NUNES, Mônica Isabel Canuto. **Reorganizando recursos, espaços e tempos na educação infantil.** Instituto Federal Goiano, Goiás, 2018. Disponível em: https://ifgoiano.emnuvens.com.br/multiscience/article/view/596. Acesso em: 23 mar.2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta Ltda, 2019.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação (V.2). Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247.

RIVERO, Andréa Simões; ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil.** Revista Brasileira de Educação [online]. 2019, v. 24. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240063. Acesso em: 22 fev. 2023.

RIZZO, Gilda. **Educação pré-escolar.** 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

ROCHA, Gabriele de Andrade. Espaços e tempos na educação infantil: quando os retalhos se unem. **Dissertação** – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2018.

ROCHA, Gabriele de Andrade; SCHUTZ, Litiéli Wollmann. **Espaços e tempos na educação infantil:** potencializando o processo de desenvolvimento das crianças. Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias. Grupeci (6: 2018:Belém - PA) Política, formação e prática educativa na infância [recurso eletrônico] /6. Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias; Org. Ana Maria Orlandina Tancredi [et al.] -Belém: EDUEPA, 2022. v. 3.

SÃO PAULO. SME/DOT. **Currículo integrador da infância paulistana**. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. 2015. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-integrador-da-infancia-paulistana/. Acesso em: 10 mar. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. - São Paulo. SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO. **Orientações curriculares:** expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacoes-curriculares-expectativas-de-aprendizagens-e-orientacoes-didaticas-para-educacao-infantil/. Acesso em 14 mar. 2023.

SÂO PAULO (SP). **Instrução Normativa nº 43/21.** Dispõe sobre diretrizes, procedimentos e períodos para a realização de matrículas – 2022, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental. Na Educação de Jovens e Adultos – EJA da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo, 2021. Disponível em: https://sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/13456-instrucao-normativa-n-43-de-08-11-2021-dispoe-sobre-diretrizes-procedimentos-e-periodos-para-a-realizacao-de-matriculas-2022-na-educacao-infantil-no-ensino-fundamental-na-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-da-rede-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias. Acesso em: 15 mar. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo** / Secretaria Municipal de Educação. - São Paulo : SME / DOT, 2006.

SARMENTO, Manoel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. **Infância (in) visível.** Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007.

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL - SP. **Livro de endereços das escolas.** São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/sites/arquivos/downloads/escolas09102023.pdf. Acesso em: 12 mai. 2024.

SILVA, Denis Rodrigues da. **Relações sociais entre crianças e os brinquedos na escola de Educação Infantil.** Dissertação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Matheus Conceição. **Contexto histórico da educação brasileira.** Revista Educação Pública, v. 19, nº 12, 25 de junho de 2019. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira. Acesso em 10 de abril de 2023.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação.** São Paulo: Ática, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICE A – CARTA DE INTENÇÕES

CARTA DE INTENÇÕES

São Paulo

À comunidade escolar interna e externa da EMEI

Venho por meio desta carta evidenciar o compromisso de se elaborar neste primeiro semestre as rotinas do grupo de crianças da turma, pois aprender e ensinar tempos e espaços é um desafio permanente.

A rotina é acima de tudo alicerce para que o grupo construa seus vínculos, estruture seus compromissos, as regras, os combinados... Além disso, também enfatizar que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as **interações e as brincadeiras.**

O acolhimento de todos (crianças e famílias) iniciou-se na primeira reunião de pais/familiares e continuará em todos os momentos, situações e espaços tendo como expectativas de aprendizagem que a criança estabeleça vínculos de confiança, segurança e afetivos; conheça o grupo ao qual pertence e identifique os seus integrantes pelo nome, reconheça o seu professor e demais adultos da escola como referência de segurança e confiança; compreenda os comandos do professor; participe da construção de regras e combinados; desenvolva a independência visando a construção da autonomia.

Na **alimentação,** que as crianças possam compreender e respeitar as regras apresentadas, participem da organização dos espaços destinados a este fim, como também reconheçam e utilizem corretamente os utensílios para sua alimentação.

Quanto aos **hábitos de higiene** que eles possam desenvolvê-los antes e depois das refeições, além de utilizarem adequadamente os diversos espaços.

Referindo-se agora **a sala de aula**, que possam em primeiro lugar, se localizar espacialmente; colaborar na organização deste espaço e participar de situações propostas pelo professor.

No **pátio,** precisam conhecer, circular e explorar os elementos que o compõe, além de respeitar as regras e os combinados.

Já no **parque e na quadra** devem explorar o ambiente e apropriar-se dos diversos brinquedos, além de integrar-se e socializar-se com o grupo em brincadeiras

espontâneas de forma adequada, sem colocar em risco a sua segurança e a dos colegas. Além de colaborar na conservação dos espaços e dos brinquedos.

O brincar, como a principal linguagem da infância, compreende práticas que envolvem jogos, brinquedos e brincadeiras que garantem o direito às crianças de se comunicarem e interagirem. Deste modo, as crianças se organizam, inventam, conversam, criam papéis, transformam os cenários...

Professora

APÊNDICE B – TCLE

Título da pesquisa:

Nome do(a) pesquisador(a) responsável:

Você está sendo convidado para participar desta pesquisa proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) que está descrita em detalhes abaixo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, de acordo com a exigência da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Para decidir se você deve concordar ou não em participar desta pesquisa, leia atentamente todos os itens a seguir que irão informá-lo(a) e esclarecê-lo(a) de todos os procedimentos, riscos e benefícios pelos quais você passará.

Esta pesquisa tem como objetivo deste estudo ..... Para tanto, ...

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Você tem a liberdade de se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para você. Você poderá pedir informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto ..., ou pelo e-mail .... Se necessário, procure o Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, cujo telefone é (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail cep@online.uscs.edu.br.

Você tem assegurado que todas as suas informações pessoais obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros e imagens estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo resulte em informações importantes sobre ... de forma que o conhecimento que será construído a partir deste estudo possa ....

Você não terá despesa e nem compensação financeira relacionada à sua participação nessa pesquisa. Você terá direito a buscar indenização ou ressarcimento caso você se sinta prejudicado em decorrência deste estudo. Você tem garantido a disponibilidade de tratamento médico em caso de danos que os justifiquem e que sejam diretamente causados pelos procedimentos da pesquisa.

O CEP-USCS tem como função avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das Instituições, além de ser um órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

São Caetano do Sul, _____ de _____ de _____

_____

Assinatura do(a) participante ou responsável legal

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 510 de 2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante de pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP-USCS. Comprometo-me utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

São Caetano do Sul, _____ de _____ de _____

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável