

Emanuelli Renosto

Explorando o Mundo:
**ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



Atena
Editora
Ano 2024



professor
pesquisador

O presente trabalho foi realizado com
apoio do Programa Professo Pesquisador
da Prefeitura do Município de Toledo - PR

Emanuelli Renosto

Explorando o Mundo:
**ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



Atena
Editora
Ano 2024



professor
pesquisador

O presente trabalho foi realizado com
apoio do Programa Professo Pesquisador
da Prefeitura do Município de Toledo - PR

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

Acervo da autora e iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2024 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2024 A autora

Copyright da edição © 2024 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pela autora.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva da autora, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos a autora, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Multidisciplinar**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Aline Alves Ribeiro – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Eufemia Figueroa Corrales – Universidad de Oriente: Santiago de Cuba
Profª Drª Fernanda Pereira Martins – Instituto Federal do Amapá
Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco
Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Jodeylson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Lisbeth Infante Ruiz – Universidad de Holguín
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Profª Drª Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro Oeste
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanesa Bárbara Fernández Bereau – Universidad de Cienfuegos
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Freitag de Araújo – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia
Universidade de Coimbra
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Explorando o mundo: estratégias pedagógicas na educação infantil

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: A autora
Autora: Emanuelli Renosto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
R418	Renosto, Emanuelli Explorando o mundo: estratégias pedagógicas na educação infantil / Emanuelli Renosto. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-2704-9 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.049241408 1. Educação infantil. I. Renosto, Emanuelli. II. Título. CDD 372.21
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DA AUTORA

A autora desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Para assegurar a qualidade na Educação Infantil, faz necessário que as atividades propostas diariamente concretizem as finalidades e objetivos estabelecidos e para isso ocorrer é fundamental o ato de planejar. Segundo Alves & Barbosa (2010), entende-se que “o planejamento é ação de projetar, dar direção, traçar um plano, programar, elaborar roteiro, ordenar, sequenciar, definir prioridades, criar possibilidades de interação e experiências, para favorecer a apropriação pelas crianças de conhecimentos, afetos e atitudes, permitindo diferentes manifestações expressivas das crianças e, também, do professor”. Nessa perspectiva, a organização da prática pedagógica com ou sem tecnologias educacionais, na Educação Infantil, abrange diferentes dimensões e apresenta peculiaridades em relação às demais etapas educacionais, conduzindo a uma experiência curricular em que se compreende o currículo como processo vivo, em constante movimento, constituindo-se como forma de materialização da prática pedagógica inovadora. Tendo como objetivo possibilitar às crianças exercitar suas potencialidades perceptivas, imaginativas ou fantasiosas, além de explorar as possibilidades de movimento do corpo; de expressar ideias e sentimentos; estimular a ampliação de representação simbólica; prestar atenção na fala do outro; desenvolver habilidades de movimentos fundamentais (engatinhar, sentar, quadrupedar, levantar, andar, rolar, arrastar-se, deitar-se em diferentes posições), cantigas de roda, estímulos visuais e estímulos auditivos, através de ambientes desafiadores, previamente organizado com tatames, colchões, pneus, elásticos, corda, brinquedos diversos, entre outros. Alerta-se que o papel do professor incide em mediar o desenvolvimento das atividades lúdicas no processo educativo, no que tangência o brincar, esses devem acompanhar de perto os tipos de brincadeiras, e, sobretudo, oportunizar um ambiente vasto de brincadeiras, evitando o excesso do uso de convergências midiáticas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Práticas Pedagógicas Inovadoras. Tecnologias Educacionais.

To ensure quality in Early Childhood Education, it is necessary that the activities proposed daily achieve the established purposes and objectives, and for this to occur, the act of planning is essential. According to Alves & Barbosa (2010), it is understood that “planning is the action of designing, giving direction, drawing up a plan, programming, elaborating a script, ordering, sequencing, defining priorities, creating possibilities of interaction and experiences, to favor the appropriation by children of knowledge. From this perspective, the organization of pedagogical practice with or without educational technologies in Early Childhood Education encompasses different dimensions and presents peculiarities in relation to the other educational stages, leading to a curricular experience in which the curriculum is understood as a living process, in constant movement, constituting itself as a form of materialization of innovative pedagogical practice. Aiming to enable children to exercise their perceptual, imaginative or fanciful potentialities, in addition to exploring the possibilities of body movement; to express ideas and feelings; stimulate the expansion of symbolic representation; pay attention to the other’s speech; develop fundamental movement skills (crawling, sitting, quadruped, standing, walking, rolling, shuffling, lying down in different positions), nursery rhymes, visual stimuli and auditory stimuli, through challenging environments, previously organized with tatami mats, mattresses, tires, elastic bands, rope, various toys, among others. It should be noted that the role of the teacher is to mediate the development of playful activities in the educational process, as far as play is concerned, they must closely monitor the types of play, and, above all, provide a vast environment of play, avoiding the excessive use of media convergences.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Innovative pedagogical practices. Educational Technologies.

INTRODUÇÃO	1
OBJETIVO GERAL	2
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	3
UM PANORAMA SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	4
CONSIDERAÇÕES SOCIOINTERACIONISTAS SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	8
A LINGUAGEM DO BRINCAR: A FUNÇÃO CULTURAL E PEDAGÓGICA NO ESPAÇO INFANTIL	10
COMO APLICAR AS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS DE FORMA SAUDÁ- VEL E REALMENTE ATRATIVA PARA OS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUE- NAS?	14
O BRINCAR E A LINGUAGEM INFANTIL	17
BRINCAR E SE DESENVOLVER.....	26
A LUDICIDADE E SEUS BENEFÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO IN- FANTIL.....	32
TRABALHO PEDAGÓGICO E PSICOPEDAGÓGICO	35
O BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	37
A EXPERIÊNCIA DE EMANUELLI RENOSTO COMO PROFESSORA PES- QUISADORA SOBRE PLANEJAR ATIVIDADES E ORGANIZAÇÃO DA PRÁ- TICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TOLE- DO PR.....	38
SOBRE PROFISSIONALIDADE E A RESPONSABILIDADE SOBRE O DE- SENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NO CMEI	77
QUAL É A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR SABER SOBRE O DESENVOL- VIMENTO INFANTIL?	79
COMUNICAÇÃO EMOCIONAL DIRETA	80
EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL E COMO ESTÃO ORGANIZA- DOS ESSES MOMENTOS NO CMEI?	82
A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	86
A CRIANÇA: AVALIANDO SEU DESENVOLVIMENTO	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	89
SOBRE A AUTORA	93
SOBRE A ORIENTADORA	94

INTRODUÇÃO

De acordo com Fröebel (2001), brincar é a maior expressão do desenvolvimento humano na infância e, por si só, é a expressão livre do que está dentro da alma de uma criança.

Segundo Friedmann (2012), se escrevêssemos uma lista de coisas que acompanham o ser humano desde sua origem, entre elas estariam-provando, com isso sua indispensabilidade os alimentos, para sustentar-se, a casa, para abrigar-se; as vestes, para proteger o corpo; a linguagem, para comunicar-se; e o brinquedo, para aprender sobre o desconhecido. O ser humano é um ser brincante (*Homo ludens*). Essas coisas são tão essenciais para todas as pessoas que, para que ninguém fosse privado de qualquer uma delas, tiveram de ser proclamadas como direito humano fundamental, brincar é um direito da criança.

O brincar é a forma mais fácil e real para se estabelecer relações afetivas com a criança, transmitindo-lhe segurança e confiança. Através do brincar a criança dá vazão à sua ânsia de conhecer e descobrir.

Enquanto brinca, a criança está consciente de que está representando um objeto, situação ou fato, mas, ao mesmo tempo, está inconsciente de que esteja representando algo que lhe escapa por estar fora do campo de sua consciência no momento. A brincadeira simbólica dá às crianças condições de aprender a lidar com suas emoções e afeto.

É de fundamental importância propiciar as crianças um tempo para que possam brincar livremente, de forma espontânea e natural, disponibilizando um espaço amplo e agradável, pois através desta atividade a criança expressa suas emoções e sentimentos, frustrações e descontentamentos, seus medos e ansiedades. Também é um meio de socialização, desenvolvimento da imaginação, da autonomia e da criatividade, da construção de sua identidade e personalidade e por intermédio de todos esses fatores adquirirão aprendizagens significativas.

O professor deve ter um olhar direcionado para o brincar na instituição de educação infantil, pois a brincadeira além de promover o desenvolvimento global da criança incentiva a interação e a formação do cidadão crítico e reflexivo. Dessa forma, o professor deve ser um motivador para que aconteça uma transformação no processo de formação dos bebês e crianças bem pequenas no ato de brincar como prática educacional planejada inovadora, com objetivos bem claros do que se pretende atingir.

OBJETIVO GERAL

Proporcionar aos bebês e crianças bem pequenas brincadeiras desafiadoras com práticas pedagógicas inovadoras, com ou sem tecnologias educacionais, com ambientes previamente organizados, garantindo as crianças do Infantil 1, espaços de relações sociais, que possam despertar a criatividade através da imitação e faz-de-conta para o brincar lúdico. Possibilitando exercitar suas potencialidades perceptivas, imaginativas ou fantasiosas, proporcionando aos pequenos momentos de contar, criar e re – contar, de se expressar e garantindo o seu bem-estar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Permitir ao aluno protagonizar e compartilhar seu conhecimento;
- Priorizar a aprendizagem e desenvolvimento infantil;
- Explorar as possibilidades de movimento do corpo;
- Estimular a ampliação de representação simbólica;
- Estimular a coordenação motora ampla e fina, noção espacial, a pinça fina, a concentração;
- Prestar atenção na fala do outro, reproduzindo detalhes significativos;
- Produzir trabalhos de arte, desenvolvendo a sensibilidade estética;
- Desenvolver a habilidade de expressão no re-conto da história.
- Vivenciar situações que envolvam afeto, atenção e limites, construindo vínculos entre a família e o CMEI;
- Expressar ideias e sentimentos, desejos e necessidades, utilizando diferentes linguagens, reconhecendo sua função social e ampliando as possibilidades de representação simbólica;
- Utilizar a linguagem corporal e gestual, adequando – às as diferentes intenções e situações de comunicação; de forma a compreender e ser compreendida, expressando ideias, sentimentos, necessidades e desejos;
- Expressar verbalmente em diferentes situações de uso da linguagem oral, desenvolvendo os recursos da comunicação de forma intencional;
- Utilizar a linguagem para representar e comunicar ideias e conhecimentos;
- Levar as crianças a adquirir interesse pelas histórias e contos.

UM PANORAMA SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Friedmann (2012), o brincar já existia na vida dos seres humanos bem antes das primeiras pesquisas sobre o assunto: desde a Antiguidade e ao longo do tempo histórico, nas diversas regiões geográficas, há evidências de que o homem sempre brincou. Mas, talvez, em decorrência da diminuição do espaço físico e temporal destinado a essa atividade, provocada pelo aparecimento das instituições escolares, pelo incremento da indústria de brinquedos e pela influência da televisão, de toda a mídia eletrônica e das redes sociais, tenha começado a existir uma preocupação com a diminuição do brincar e a surgir um movimento pelo seu resgate na vida das crianças pela necessidade de demonstrar sua real importância em estudos e pesquisas.

É a respeito desses aspectos que se colocam algumas questões sobre o brincar infantil. Friedmann (2012) no estudo do jogo, da brincadeira ou do brinquedo, observa:

- O comportamento das crianças (a brincadeira propriamente dita) no que concerne às atividades físicas e mentais envolvidas;
- A característica de sociabilidade que o brincar propicia (trocas, competição etc.);
- As atitudes, reações e emoções que envolvem os jogadores;
- Os objetos utilizados (brinquedos e outros).

Ao passar para uma interpretação dos dados fornecidos por essas observações, surgem diferentes perspectivas de análise do comportamento de brincar: afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais, corporais, linguísticas etc. Isso significa que podemos analisar o brincar infantil sob diferentes enfoques:

Sociológico – a influência do contexto social em que os diferentes grupos de crianças brincam;

- Educacional – a contribuição do brincar para a educação, desenvolvimento e/ou aprendizagens das crianças;
- Psicológico – o brincar como meio para compreender melhor o funcionamento da psique, das emoções e da personalidade dos indivíduos (no atendimento clínico, ele é utilizado basicamente para a observação das diversas condutas e para a recuperação, no caso de ludoterapia);
- Antropológico – a maneira como o brincar reflete, em cada sociedade, os costumes, valores e a história das diferentes culturas;
- Folclórico – o brincar como expressão da cultura infantil por meio das diversas gerações, bem como das tradições e dos costumes nelas refletidos ao longo do tempo.

Para cada enfoque há várias formas de classificar o brincar. A autora privilegia a abordagem educacional com um forte acento nas questões culturais e antropológicas justamente para contribuir com a recuperação e preservação do patrimônio lúdico-cultural e o conhecimento da atividade lúdica infantil.

Brincar é uma atividade que facilita o desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico, estimula o desenvolvimento intelectual, possibilita as aprendizagens. Mas conceituar o termo não é tarefa fácil. Kishimoto salienta que é muito complexo definir jogo, brinquedo e brincadeira. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído (KISHIMOTO, 2003, p.15). O jogo para ele pode ser aceito como consequência de um sistema linguístico inserido num contexto social; um sistema de regras; e um objeto.

Com relação ao brinquedo Kishimoto (2003, p. 18) afirma que é um suporte para a brincadeira. Sendo o brinquedo diferente do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e a indeterminação de regras em sua utilização. Na fotografia 01, o brinquedo como suporte para a brincadeira, segue logo a baixo.



Foto 01 – A relação do brinquedo com a criança.

Fonte: Emanelli Renosto, 2023.

Já a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras de um jogo, ao mergulhar na ação lúdica, podendo se dizer que é o lúdico em ação (KISHIMOTO, 2003, p. 21).

Através da interação social que faz referência na foto 02, se concretiza a ação lúdica através da brincadeira.



Figura 02 – Ação lúdica: interação social.

Fonte: Emanuelli Renosto

Segundo Grassi (2008), a brincadeira é o ato ou efeito de brincar, momento em que utilizando - se de brinquedos a criança brinca. Na brincadeira diversas funções são mobilizadas: as psicomotoras, as neuropsicológicas, a cognitiva além de sentimentos e afetos. E o objeto ou brinquedo se configura em instrumentos para brincar, como mostra nas foto 03 e 04.



Foto 03 – O objeto como instrumento para brincar

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 04 – O brinquedo como instrumento para brincar

Fonte: Emanuelli Renosto

De acordo com Modesto & Rubio (2014), é perceptível a falta de atenção que é dada ao brincar; muitos adultos ainda acreditam que brincar é improdutivo, inútil e sem significado. Mas brincar é tão importante que é direito garantido por lei.

A Lei Federal 8069/90 – O Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo II, artigo 16 em inciso IV – Brincar, praticar esportes e divertir-se. Oportunizar, desfrutar de jogos e brincadeiras, é dever de qualquer pessoa que esteja com as crianças, pais, mães, responsáveis, professores. Ficando toda pessoa, em especial pais e professores, responsáveis em promover o exercício desse direito. Garantir o cumprimento dessa lei é dever de todos.

A criança desenvolve-se intelectualmente através do brincar, construindo e reconstruindo sua compreensão de mundo, amadurecem algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais presentes nas brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES SOCIOINTERACIONISTAS SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentro da Psicologia do desenvolvimento, a linha sociointeracionista representada, principalmente, por Piaget, Vygotsky (apud FRIEDMAN, 2012) e seus respectivos seguidores é uma corrente teórica que defende a existência de uma relação recíproca entre indivíduo e meio: ao mesmo tempo em que a criança modifica o meio, ela é modificada por ele.

Segundo a autora supracitada a teoria piagetiana dá conta do modo como às crianças apreendem o mundo, apropriam-se dos conhecimentos e interagem com eles e com diferentes objetos e indivíduos. Esse desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios, em cada um dos quais são desenvolvidas novas formas de pensar e de responder em diferentes contextos e com diferentes indivíduos, mostraram que esses estágios de desenvolvimento seguem sempre uma ordem de sucessão fixa, embora as idades possam variar de um contexto para outro.

O enfoque de Vygotsky e de seus discípulos Elkonin e Leontiev (apud FRIEDMAN, 2012) parte da análise do social para se compreender como os indivíduos adquirem conhecimentos. No processo de construção dos conhecimentos, as interações sociais das crianças distinguem-se de outras interações, bem como dos adultos. Graças às suas experiências sociais, as crianças têm acesso à cultura, aos valores e conhecimentos historicamente criados pelo homem, Vygotsky salienta a importância das atividades das crianças – isto é, de suas interações – na construção de seus conhecimentos, tanto na vida familiar quanto nas comunidades.

A autora destaca que embora Piaget e Vygotsky apresentem algumas diferenças de enfoque, evidencia-se que, na prática, suas propostas não são tão diversas. A questão é ampla e controversa. Não podemos nos fechar a nenhuma das duas teorias; elas caminham de forma paralela e complementar.

A dimensão interacionista é enfatizada por Vygotsky, portanto, sobretudo quanto ao papel do meio social e cultural na formação das funções psicológicas. Já Piaget não analisa, de forma tão específica, o papel do meio na estruturação das condutas do sujeito. Ele dá mais ênfase ao interacionismo no que se refere ao papel ativo do sujeito. O objetivo primordial de Piaget é o de estabelecer uma epistemologia genética, estudando, por meio da psicogênese, as formas de conhecimento.

Especificamente na área do brincar, Vygotsky e seus discípulos vieram acrescentar refere-se, sobre tudo ao contexto social que determina a atividade lúdica e à questão das interações sociais. Nessa perspectiva, o ensino do município de Toledo Pr segue a linha sociointeracionista de Vygotsky.

Pautada, por reflexão teórica do brincar e sobre a importância do período lúdico na formação dos bebês e crianças bem pequenas, como educadora, devemos cada vez mais ampliar os espaços do conhecimento e do trabalho pedagógico e, assim, propiciar um encontro significativo da criança com o lúdico, entendido como representação simbólica das possibilidades da interação do viver, como representada na foto 05.



Foto 05 – Um encontro significativo entre o lúdico e a criança.

Fonte: Alessandra Maria Basetti

Na ação do brincar (foto 05), a criança intensifica a percepção infantil que, por sua vez, direciona seu pensar de maneira mais equilibrada, favorecendo sua aprendizagem ao longo do percurso de seu desenvolvimento, ampliando suas potencialidades, as crianças bem pequena aprende a interagir, vencendo suas dificuldades, tomando decisões em situações conflituosas.

A LINGUAGEM DO BRINCAR: A FUNÇÃO CULTURAL E PEDAGÓGICA NO ESPAÇO INFANTIL

De acordo com Friedmann (2012) as crianças já nascem inseridas em uma determinada cultura na qual vão desenvolver competências pessoais e adquirir conhecimentos prévios e historicamente definidores de um ou outro grupo social. Dentro dessas culturas, desses sistemas que relacionam o saber e a existência, é necessário pensar na contracorrente da cultura erudita e na recriação das humanidades. Assim, os grupos infantis participam dessa recriação com sua criatividade, com a ressignificação das brincadeiras e atividades, novo vocabulário, novos conteúdos, novas regras, novos espaços e objetos possíveis, contribuindo para a contracorrente desde o berço. A cultura está sempre em transformação e mudança. O contexto cultural é esse sistema simbólico, imprescindível para entender o lugar das crianças.

Nesse contexto, a foto 06 demonstra um momento de observação da ação lúdica entre as crianças do Infantil 1, onde as crianças se expressam com linguagens infantis próprias em interações histórico-sociais através das brincadeiras lúdicas pode-se ser observado as expressões corporais que através da interação tem vida própria.



Foto 06 – Linguagens Infantis: expressões corporais.

Fonte: Emanuelli Renosto

As atividades lúdicas infantis – brincadeiras, produções plásticas, expressões corporais – caracterizam as diversas culturas com seus saberes, suas crenças, seus conteúdos e valores, e leva a marca, a influência de todo o entorno familiar, social, midiático e mercadológico. Essas representações e seus simbolismos têm vida própria e “dizem” das crianças, do seu ser, das suas emoções, das suas crenças, da sua realidade.



Figura 07 - Representação do simbolismo
Fonte: Loide Favaro



Foto 08 – Jogo simbólico
Fonte: Loide Favaro Alves



Foto 09 – Produção Artística
Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 10 – Produção Artísticas
Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 10 – Produção Artísticas
Fonte: Emanuelli Renosto

O repertório de cada grupo infantil é influenciado pela convivência de cada grupo cultural que o entorno oferecem, através da realidade sociocultural. Fazendo referência nas fotografias de 07 a 11 sobre a influência da representação do simbolismo da cultura universal.

Para Friedmann (2012), as brincadeiras e os brinquedos são portadores de valores que, geralmente, dizem respeito à cultura em que as crianças nasceram ou foram criadas. Grande parte dos brinquedos industrializados, ou mesmo artesanais, nascem das mãos de cidadãos de natureza e de cultura, isto é, atores sociais que contribuem com seus traços naturais e suas heranças culturais. Todos esses brinquedos imprimem características multiculturais nas brincadeiras, até em uma mesma família. O repertório de cada criança ou de cada grupo infantil, ao mesmo tempo influenciado pelo que a natureza e o entorno oferecem, impregna-se da realidade doméstica (já que pais, mães, avós e aparentados provêm, geralmente, de diferentes realidades socioculturais), da cultura do grupo de convivência, da cultura divulgada por meio da mídia, da cultura universal.

Nessa perspectiva, pode-se observar momentos de convivência cultural do Infantil 1, foto 12 à 14, segue logo abaixo:



Foto 12 – Heranças Culturais – Festa junina 2023.

Fonte: Victor Hugo



Foto 13 – Herança Cultural

Fonte: Victor Hugo



Foto 14 – Herança Cultural

Fonte: Victor Hugo

Nessa perspectiva, existem tantas transformações na realidade atual que a infância vem perdendo o espaço para o brincar, sendo substituídas por outras atividades passivas como assistir televisão, jogos em computadores ou videogames, preenchendo o tempo de muitas crianças que ficam em casa sozinhas. De acordo com Brougère (1994, p.50), “A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica”.

Sobre o uso de telas para bebês e crianças bem pequenas, modificam o modo de vida das crianças, diminuindo as oportunidades e espaços de brincar, tão importantes no desenvolvimento da autonomia.

Para Garcia (2003) além das crianças, dos adolescentes e dos jovens atualmente não possuem o espaço da rua para desenvolver a socialização, também não possuem um rol de convivência familiar que lhes permita estabelecer maiores relações com o diferente (em idade, gênero, classe social, étnica, geracional e outros). (GARCIA, 2003, p.126-127 apud GOMES, 2006, p.20).

Os meios de comunicação tem ocupado um papel no mundo atual, interferindo no espaço, no tempo e participação dos pais no ato de brincar e nas relações com seus filhos. O brincar deveria ser valorizado como um momento de promover a integração da família de maneira prazerosa.

Os recursos tecnológicos fazem parte da rotina dessa nova geração. Por isso, é importante considerar o seu uso, com atividades planejadas, com objetivos claros.

Provavelmente, boa parte dos bebês e crianças bem pequenas tem acesso a recursos tecnológicos, por isso é preciso levar essa realidade dos pequenos para dentro do CMEI. No entanto, muitas vezes, usar tecnologia na Educação Infantil acaba se tornando um desafio para nós professor.

COMO APLICAR AS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS DE FORMA SAUDÁVEL E REALMENTE ATRATIVA PARA OS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS?

A modernização é citada inclusive na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que incentiva a adequação das práticas pedagógicas, de forma que colaborem para ajudar o aluno a desenvolver competências e habilidades necessárias para o século XXI.

A BNCC cita o uso da tecnologia em suas competências, como a seguir:

Na competência 4, destaca que na educação básica é preciso garantir que o aluno aprenda a “utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual- motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital....”

Já na competência 5 cita que o estudante deve ser incentivado a “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”.

Saliento que os CMEIs precisa considerar também que essa mudança é necessária para atender à BNCC.

Nessa perspectiva, para ocorrer o engajamento das professoras e os bebês e crianças bem pequenas no uso das tecnologias em aula, foram utilizados momentos de dança, com diferentes ritmos, como, por exemplo, utilizar a música “Cabeça, Ombro, Joelho e Pé” que trabalha as partes do corpo, onde as crianças dançavam e ao mesmo tempo identificavam as partes em seu corpo, visualizando no vídeo, entre outros...

Também foram utilizados momentos em que se colocava o som dos animais, onde as crianças visualizava na TV o animal correspondente ao som, e as professoras questionavam que animal realiza esse som?

Assim, podemos dizer que são vários os benefícios do uso da tecnologia na Educação Infantil, desde que usado de forma planejada e com objetivos claros. Dessa forma, segue alguns benefícios do uso da tecnologia:

- Deixar as aulas mais atrativas e dinâmicas;
- Contar com novas ferramentas, que colaborem para o aprendizado dos bebês e crianças bem pequenas;
- Facilitar a internalização do conhecimento;
- Estimular a autonomia do estudante no processo de aprendizagem;
- Despertar a curiosidade da criança.

A utilização das tecnologias na Educação Infantil se torna uma metodologia ativa em benefício da aprendizagem dos bebês e crianças bem pequenas, ocorrendo a gamificação em nossa prática pedagógica.

Desta forma, ao usar a tecnologia na Educação Infantil, devemos considerar a gamificação, que podem ajudar os bebês e crianças bem pequenas a desenvolver habilidades socioemocionais e algumas competências. Dentre os benefícios dessa prática é possível citar o desenvolvimento de:

- Interação;
- Colaboração;
- Pensamento crítico;
- Curiosidade.

A leitura digital é mais uma maneira de usar a tecnologia na Educação Infantil, realizando a leitura de um livro digital para bebês e crianças bem pequenas. Considerando que algumas crianças absorver o conteúdo de forma mais eficiente, quando visualizam o que foi dito. A tecnologia na Educação Infantil possibilita que isso aconteça.

A tecnologia a favor dos pequenos também pode ser usada na hora de cantar, dançar, ensinar ritmo e músicas para as crianças. A música é uma das maneiras de colaborar com o desenvolvimento infantil.

O lúdico na sala de aula torna-se um espaço de reelaboração do conhecimento socialmente constituído ou individualmente e a criança passa a ser a protagonista de sua história social, o sujeito da construção de sua identidade, buscando uma autoafirmação social, dando continuidade nas suas ações e atitudes, possibilitando o despertar para o aprender.

Através de atividades de “brincadeiras de rodas”, buscamos promover com eficácia a consolidação de nossas práticas pedagógicas inovadoras que estabeleçam relações diretas com o brincar, buscando a construção do conhecimento, com ou sem uso de tecnologias digitais (gamificação), visando o “cuidar e educar” de forma a estimular o desenvolvimento integral dos bebês e crianças bem pequenas, com o engajamento entre os sujeitos envolvidos. Como segue na foto 15, logo a baixo:



Foto 15 – Brincadeira de roda: Ciranda Cirandinha...

Fonte: Emanuelli Renosto

Através da nossa prática pedagógica, possibilitamos com a “brincadeira de roda” no Infantil 1, com músicas folclóricas, aflorar o imaginário infantil. No momento em que dançam, criam e cantam, recriam a realidade, construindo um mundo através das interações. Desta forma, foram trabalhadas músicas como Corre cotia, de noite e de dia... Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar!... Não Atire o Pau no Gato... É o jogo, provedor do encontro e da interação da criança com o mundo! Assim, a roda e o faz-de-conta seduzem e encantam os bebês e as crianças bem pequenas.

Além das tradicionais brincadeiras de roda, pode-se fazer um círculo e trabalhar o contato físico suave, onde as crianças estão lado a lado, as crianças podem se segurar pelas mãos e se balançar de um lado para o outro. Isso fortalece a confiança e a cooperação entre elas.

Segundo Garaudy, (1980), o corpo é o instrumento mais importante que o ser humano disponibiliza para trabalhar, se transformar. A pessoa, quando dança, utiliza o corpo experimentando diversas sensações, descobrindo inúmeras possibilidades de se movimentar, de se conectar consigo mesmo, descobrindo formas de se sentir bem com seu próprio corpo.

Nessa perspectiva, o movimento está intimamente ligado à memória. Quando as crianças realizam atividades físicas, como jogos de perseguição ou danças coreografadas, elas são desafiadas a lembrar sequências de movimentos e a reproduzi-los. Essa repetição e prática fortalecem a memória de trabalho e a capacidade de lembrar informações importantes.

O BRINCAR E A LINGUAGEM INFANTIL

As brincadeiras constituem, uma forma de linguagens infantis, considerando a linguagem qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos por meio de signos. Um dos grandes desafios que as linguagens lúdicas nos propõem é a leitura e tradução dessas “falas” infantis. Segue representações de momentos dessas “falas” infantis, foto 16 e 17.



Foto 16 – Falas Infantis

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 17 – Falas Infantis.

Fonte: Emanuelli Renosto

Segundo Oliveira (2000), o brincar é algo que se destaca como essencial para seu desenvolvimento para a aprendizagem. Dessa forma, se quisermos conhecer bem as crianças, devemos conhecer seus brinquedos e brincadeiras. Nessa perspectiva através das atividades rotineiras, ela passa do jogo de exercícios para o jogo simbólico, utilizando o faz de conta para se introduzir no mundo dos adultos. Assim, representa vários tipos de papéis dando significados e funções aos objetos.

Podemos dizer que as capacidades intelectuais, afetivas e emocionais são construídas ao longo da vida dos bebês e crianças bem pequenas, pelo processo de interação da criança com o meio. Sendo evidente que esse processo se passa pela mediação de ensino-aprendizagem, a onde o professor precisa ter um “olhar” do mundo que está a sua volta, diante das capacidades intelectuais, afetivas e emocionais do aprendiz.

Na atividade “troca de avental”, como na Foto 18 e 19 as crianças na brincadeira do faz-de-conta imita ações e gestos das professoras.

Nessa perspectiva, Andrade e Urt (2007), faz a diferenciação entre imitação e representação,

"A imitação, gestos e movimentos concorrem para a estruturação da capacidade representativa. Embora imitação e representação estejam em planos diferentes, o fato é que, na imitação a criança destaca-se das ações dos outros para imitar cenas e eventos segundo sua própria interpretação. Assim, ao imitar a criança constrói representações. Dentro dessa perspectiva, pode-se afirmar que a representação se origina da imitação, e por sua vez, torna-se paulatinamente independente da função motora à medida que se dá a construção das imagens e dos símbolos" (p.57).



Foto 18 – Jogo Simbólico

Fonte: Alessandra Maria Basetti



Foto 19 – Jogo Simbólico

Fonte: Alessandra Maria Basetti

Ao imitar, as crianças bem pequenas agem em troca direta com o modelo, tanto no plano cognitivo quanto no afetivo, diferenciando-se dele.

Nessa perspectiva, as ações dos bebês e das crianças bem pequenas se guia por sinais, vivências, marcas emocionais de acontecimentos e símbolos que vai sendo construído durante o percurso de aprendizagem.



Foto 20 – Vivencias

Fonte: Emanuelli Renosto

Vygotsky entende que “o mundo não é visto simplesmente com cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado” (1991, p.37).

Segundo Rojas (2007), “todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. É um caminho de realização que a criança encontra para resolver seus conflitos.



Foto 21 – Signos

Fonte: Victor Hugo



Foto 22 – Signos

Fonte: Emanuelli Renosto

Assim podemos dizer que através da realização da brincadeira livre com brinquedos, mostrada na foto 23 que, além da realização de seus desejos, a criança passa a internalizar situações que levam a comportamentos pelo meio em que vive.

Nogueira e Urt (2007), salienta que através da observação o professor avalia em qual desenvolvimento infantil seu aluno se encontra, e para isso ocorrer o professor deve conhecer as fases de desenvolvimento humano e que deve ser estudado em sua totalidade,

“ não se pode fragmentá-las como se o indivíduo fosse um somatório de aspectos: físicos (ou motor), afetivo (ou emocional), intelectual (ou cognitivo) e social. O homem é um ser que deve ser estudado em sua totalidade: histórico, emocional, cultural, social, biológico, concreto. As várias áreas do desenvolvimento têm relações de proximidade e de interface entre elas, e se influenciam mutuamente” (p. 36).



Foto 23 – Brincadeira livre: Faz-de-conta

Fonte: Emanuelli Renosto

A aluna Safira (foto 23) utiliza do bebê conforto para brincar de faz-de- conta, tendo autonomia de deitar-se e sair do mesmo, afirmo que isso só é possível devido a prática pedagógica histórico-cultural-social ao qual está inserida.

Observando a aluna Safira (foto 23), brincando com boneca, tendo momentos, onde ela deita no bebê conforto e se levanta e coloca a boneca para dormir no lugar dela, ninando, dando o acolhimento a boneca, em uma situação imaginária de imitação, ampliando suas potencialidades através da interação do ambiente físico e social.

Dentro desse contexto, o relaxamento e Sono (foto 24) são, igualmente, parte dos cuidados do bebê e crianças bem pequenas. Quando ficam longos períodos sem dormir, os bebês apresentam sinais de irritação, inapetência, caem e se machucam com mais facilidade. Eventos fisiológicos, como a saída dos primeiros dentes e eventos sociais, com um dia agitado contribuem para um sono de menor qualidade ou duração. O momento do sono é mais um momento rico de trocas entre professoras e bebê, pois ao embalar ou estar perto do bebê fazendo a condução ao sono, a professora pode se conectar com o bebê por meio do toque, da música, da fala, do colo.



Foto 24: Sono

Fonte: Emanuelli Renosto

Vygotsky (1991) insiste que, nesse sentido, o brincar vem, em todos seus aspectos, atender a esses apelos da consciência infantil, visto que não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança se imagina como mãe e a boneca como criança. Dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal.

Na atividade “brincando com sucatas”, temos inúmeras possibilidades para auxiliar o desenvolvimento da criança, em que surgem situações de aprendizagens. O aluno Théo (foto 24) brinca com um desodorante rolon, ergue a camiseta e passa em seu corpo. Perguntei para ele: É a mamãe que uso desodorante rolon? Respondeu: Não, é o papai. Observando a ação da criança com o objeto e com a concepção que a mesma tem, percebemos que através do imaginário e do objeto em questão potencializa seu desenvolvimento.



Foto 24 – Brincadeira Faz-de-conta.

Fonte: Emanuelli Renosto

A criança desenvolve-se intelectualmente através do brincar, construindo e reconstruindo sua compreensão de mundo. Desta forma, o brincar é essencial à criança, constituindo um auxílio na formação infantil, nos aspectos emocionais, intelectual, social e físico.

Nesse sentido, o brinquedo auxilia o desenvolvimento, fazendo com que pouco a pouco, a criança comece a distinguir os significados dos objetos reais; sua percepção evolui a partir das experiências que o próprio brinquedo proporciona, ampliando seu imaginário (VYGOTSKY, 1991).

Segundo Rojas (2004), a construção lúdica carrega de afeto o processo de aprendizagem. São momentos de criação nas quais a criança tem a possibilidade de extravasar seu imaginário na construção do saber. É o que chamamos de saber com sabor, com a liberdade de inventar, de aprender e de brincar (p. 39).

A ludicidade é expressa de várias maneiras na Educação Infantil, sendo o livro de pano outra possibilidade de aprendizado (Foto 25).

O Livro de Pano como brinquedo, veículo de comunicabilidade na construção da aprendizagem infantil (ROJAS, 2004, p.17). A ludicidade no pano encanta os bebês e crianças bem pequenas. É um brincar ornamentado com tecidos, com barulhos, com texturas diferentes, fitas, cores vivas, alegres, unidas de significados.



Foto 25: Livro de Pano.

Fonte: Alessandra Maria Basetti

Na atividade “Hora da história” Vamos brincar? Primeiro a história... Você escolhe. Depois a releitura, dramatização... E uma música vamos cantar: Borboletinha... A baleia... O jacaré...



Foto 26 – Dramatização da Borboletinha

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 27 – Música do Jacaré

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 28 – Música A baleia

Fonte: Emanuelli Renosto

Ao valorizar o momento da dramatização como mostra nas fotos 26, 27 e 28 realizada pelas crianças do Infantil 1, a professora propicia o desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas através da expressividade, exprimindo sentimentos simbolicamente imaginados, onde cria e recria situações, re-significando e inventando o mundo real. Nessa perspectiva, as dramatizações podem ser realizadas a partir de brinquedos e brincadeiras, histórias, contos, músicas, poesias, filmes, entre outros.

Ao trabalhar com bebês e crianças bem pequenas (foto 29), o livro-de- pano ou livro-de-banho como instrumento pedagógico, propicia vivenciar diferentes olhares que são alicerces para novas construções. É um veículo de comunicabilidade lúdica que sugere falas e pensamentos de idéias, entrecruzando infinitas interpretações.



Foto 29 – Leitura Infantil

Fonte: Julvana Gonçalves Netto

O Livro Infantil abrange um conjunto de significados que vai além das imagens e das palavras, continua na imaginação e criação das crianças. O livro tem que reunir palavras e imagens que prenda a atenção das crianças e estimule a imaginação (fotos 30, 31 e 32).



Foto 30 – Explorando livros de pano e de banho

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 31 – Explorando livros de banho

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 32 – Explorando livros de banho e de pano

Fonte: Emanuelli Renosto

Berrelheim (1980), enfatiza que “Para que uma história prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação, ajudá-la a desenvolver seu intelecto e tornar claras suas emoções, estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para problemas que perturbam (p.13).

O papel do professor para o desenvolvimento da leitura literária segundo as autoras Oliveira & Spindola (2008), “O professor deve estimular as crianças para construir uma relação afetiva com a Literatura Infantil... Favorecer o gosto pelas histórias, textos, poesias, entre outras obras literárias, implica a determinação do professor em promover momentos apropriados ao ato de contar e de ler histórias” (p.61).

Devemos proporcionar momentos de ouvir e ler histórias para bebês e crianças bem pequenas desde muito cedo, para descobrir o prazer de ler e ouvir histórias. Assim, segue as fotos 33, 34 e 35 desses momentos em sala de aula do Infantil 1, com bebês e crianças bem pequenas.



Foto 33 – Contação de história
Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 34 – Contação de história
Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 35– Contação de história
Fonte: Emanuelli Renosto

O acesso aos livros é indispensável para os bebês e crianças bem pequenas, especialmente com histórias curtas. Oliveira & Spindola (2008) ressalta sobre o acesso aos livros que, “devemos proporcionar, desde cedo, o contato com eles, as histórias devem ser curtas, quanto mais movimentadas melhor. Eles se prendem muito aos movimentos e prestam atenção nos objetos utilizados para a história. Gostam de sons repetitivos” (p.75).

As crianças gostam de histórias. Utilizá-las das mais variadas formas, é função do professor de Educação Infantil. Mudar a entonação, acrescentar mímicas, criar situações de susto, criar expectativas. Quando perceber que a criança acha graça de determinado aspecto da história, deve-se repeti-lo por várias vezes. A criança adora ouvir repetidamente a mesma história e, cada vez que repetimos, percebemos que mais ela gosta e mais ela participa, chegando em muitos casos até decorar (OLIVEIRA & SPINDOLA, 2008, p.75).

Desde modo, a contação de histórias para bebês e crianças bem pequenas, realizada pelo educador também deve fazer uso de adereços, vestuários e objetos que exerce fascínio sobre as crianças que muitas vezes confundem o contador com o personagem.

BRINCAR E SE DESENVOLVER

Edda Bomtempo (1987), no comportamento diário das crianças o brincar é algo que se destaca como essencial para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

No decorrer do desenvolvimento, várias maneiras de brincar aparecem. Da mesma forma que a criança adquiriu habilidades de andar, falar, escalar alturas, etc., através da prática repetitiva, ela passa do jogo de exercícios para o jogo simbólico, utilizando o faz-de-conta para se introduzir no mundo dos adultos. Significa que a criança progride da necessidade de experimentar alguma coisa para a habilidade de pensar sobre ela. Ela aprende que uma bola é redonda, rola e que, ao brincar com ela, podemos jogá-la em várias direções e de muitas maneiras diferentes.

Nas fotos 36 e 37 mostra a habilidades de andar do aluno Jhon, seus primeiros passos.



Foto 36: Aluno Jhon
Fonte: Julvana Gonçalves Netto



Foto 37: Habilidades de andar: Primeiros passos
no dia 06 de março de 2023.

Fonte: Erika Camili Willwoch Canofer

Brincar é comumente definido como uma atividade que tem como objetivo a diversão e não a sobrevivência, enquanto que a simulação envolve uma realidade que se sobrepõe à outra, mantendo uma coisa frente à outra para protegê-la, encobri-la ou disfarçá-la (LILLARD, 1993).

Vygotsky (1984) escreveu que no brincar a criança está sempre acima de sua idade média, acima de seu comportamento diário. Assim, na brincadeira de faz-de-conta as crianças manifestam certas habilidades que não seriam esperadas para sua idade. Nesse sentido, a aprendizagem cria a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a aprendizagem desperta vários processos internos de desenvolvimento. Desse ponto de

vista, aprendizagem não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimentos vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

Nessa perspectiva, segue momentos de aprendizado nas fotos 38, 39 e 40:



Foto 38 – Atividade: cole a bola na fita

Fonte: Julvana Gonçalves Netto



Foto 39 – Locomoção

Fonte: Julvana Gonçalves Netto



Foto 40 – Retire a bola dentro da caixa

Fonte: Julvana Gonçalves Netto

O brincar pode aumentar certos tipos de aprendizagem, em particular, aqueles que requerem processos cognitivos mais elevados e automotivação. Através da imaginação e exploração, as crianças desenvolvem suas próprias teorias do mundo, que permitem a negociação entre o mundo real e o imaginado por elas. Um ponto importante é que essas experiências tomam uma forma simbólica. Assim, dando tempo para brincar, um ambiente para explorar materiais que favorecem a brincadeira de faz-de-conta, os educadores estão promovendo a aprendizagem das crianças (foto 41).



Foto 41 – Brincadeiras livres Fonte: Julvana Gonçalves Netto

“O que passa despercebido pela criança na vida real, torna-se uma regra de comportamento no brincar”! (VYGOTSKY, 1984, p.108). O brincar simulado e jogos com regras são dois pólos de um único contínuo e Vygotsky vê o desenvolvimento do brincar, a longo prazo, como um movimento gradativo entre eles – de uma situação imaginária explícita com regras explícitas (jogos de regras).

Assim, as crianças aprendem através do brincar que realizar seus próprios desejos exige obediência voluntária a regras auto-escolhidas e que sua satisfação individual pode ser aumentada pela cooperação em atividades governadas por regras.

Para Edda Bomtempo (1987) fica claro que brincar fornece uma oportunidade de expansão ao mundo das crianças, ao mesmo tempo em que beneficia o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, levando, com êxito, as aprendizagens futuras.

A brincadeira segundo o Referencial Currículo Nacional para a Educação Infantil (2001), que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente a realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.



Foto 42 – Brincadeira de faz-de-conta

Fonte: Emanuelli Renosto

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto (foto 42), no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando situações.

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que assumirão no interior de um determinado tema e enredo (foto 43), cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. Modalidades básicas, brincar de faz-de-conta, brincar com materiais de construção e brincar com regras.



Foto 43 – Brincar de faz-de-conta: salão de beleza

Fonte: Emanuelli Renosto

Assim, é necessário que, no CMEI, se integre a linguagem do corpo com as demais formas de comunicação, responsáveis por auxiliar o desenvolvimento integral da criança.

A ação na linguagem corporal é comunicação com o mundo, e cita-se como exemplo, que crianças de diferentes nacionalidades conseguem entender-se ao brincarem. Em outras palavras, à medida que a criança cresce, seu organismo responde de diversas formas e utiliza diferentes atividades. A partir disso a brincadeira lúdica evolui com o desenvolvimento intelectual, afetivo e físico, resolvendo muitas vezes conflitos pessoais e sociais. A motricidade é expressa através de gestos conscientes ou não, e aquilo que a criança vivencia durante a sua fase evolutiva, servirá de degrau para uma perfeita aquisição do domínio corporal harmonioso.

Por meio das atividades lúdicas as crianças adquirem um domínio corporal melhor. Assim, permitem a exploração e as descobertas de novos movimentos, diversificando as habilidades motoras já adquiridas (foto 44).

Após o desenvolvimento das habilidades motoras, as atividades, focarão na formação de valores sociais, como a cooperação, o respeito, a coletividade, a responsabilidade etc.



Foto 44 – Atividades lúdicas: promovendo situações de interações

Fonte: Emanuelli Renosto

Gentile (2005), em entrevista com Levin, ao site da Revista Nova Escola, afirma que durante a Educação Infantil, a necessidade de movimentar-se é respeitada pela escola, pois o corpo é usado em brincadeiras, em músicas, etc. O aprendizado seria bem mais fácil se a criança brincasse com o corpo formando letras, deitando no chão para formar palavras. Incentivar uma relação saudável com o próprio corpo e o uso dele na aprendizagem são práticas que deveriam ser cultivadas por toda escolaridade.

A LUDICIDADE E SEUS BENEFÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As atividades lúdicas são necessárias para o desenvolvimento das crianças. Elas são rotineiras na formação infantil e devem ser tratadas com carinho pelos educadores, que devem analisar e avaliar a evolução da criança através das mesmas.

A atividade “Tire as bolas das caixas” é possível analisar e levantar hipóteses sobre o desenvolvimento cognitivo, motor e sensorial da criança. Um ponto de partida é observar se o bebê se sente livre e feliz realizando certas atividades ou se fica constrangido (fotos 45 e 46).



Foto 45 – Retirar a bola da caixa
Fonte: Julvana Gonçalves Netto



Foto 46 – Tentativa de alcançar o brinquedo
Fonte: Julvana Gonçalves Netto

Segundo Assis (2010), é importante ressaltar que quando a criança brinca, ela foge do seu cotidiano e entra em um mundo próprio, imaginário. Não se preocupa em adquirir conhecimento ou desenvolver qualquer habilidade física ou cognitiva, ou seja, ela apenas quer se divertir.

Até mesmo porque, o brincar (foto 47 e 48) seria a profissão da criança e a espinha dorsal do pensamento lúdico. No desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas o objetivo é estimular a criança de forma prazerosa para atingir a execução das habilidades motoras. Assim, pode-se dizer que o brincar é o momento mais importante da vida de uma criança. É através das atividades lúdicas que ela organiza, desorganiza, destrói e reconstrói o seu próprio mundo da maneira que deseja.



Foto 47 – Brincadeiras livres

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 48 – Brincadeiras livres

Fonte: Emanuelli Renosto

Existem algumas classificações para as atividades lúdicas, são jogos de exercícios, jogos simbólicos e os jogos de regras. O lúdico pode despertar também o gosto da criança em trabalhar. Pois, ao brincar se aprende estar em atividade, descobre o prazer em se ocupar, de engajar de maneira livre e por vontade própria. Sem o lúdico, sem o brincar, uma criança pode vir a falar mal e ter a capacidade psicomotora deficiente, pois há uma relação entre a linguagem e a brincadeira.

Através dos simbolismos criados pelo lúdico, orienta-se a criança na formação da sua linguagem, tanto verbal quanto corporal. As atividades lúdicas que o indivíduo realiza durante sua vida servem para distrair, educar, entreter, recrear e relaxar. Para a criança, traz o paradoxo entre sentimentos de diversão e responsabilidade, alegria e seriedade, junto com o prazer, a paixão.



Foto 49 – Estímulos emocionais

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 50 – Estímulos emocionais

Fonte: Emanuelli Renosto

Dentro deste seu mundo, brincando, a criança expressa suas fantasias, medos, desejos, sentimentos e o conhecimento que vem construindo através das experiências de vida (fotos 49 e 50).

Conforme a criança cresce o organismo responde de maneiras distintas às atividades lúdicas. A brincadeira, então, evolui com o intelecto da criança, junto com a afeição e o desenvolvimento físico e o lúdico se adapta a este desenvolvimento. Assim, a brincadeira evolui com a criança até quando entra na fase adulta, e perdura até mesmo na velhice. O lúdico, além de desenvolver as capacidades psicomotoras, também articula as capacidades psicológicas.

TRABALHO PEDAGÓGICO E PSICOPEDAGÓGICO

Através das experiências sociais, a cognição, afeição e os sentimentos emotivos são desenvolvidos e continuam a se desenvolver durante a fase adulta. As atividades lúdicas são o centro da vida de uma criança. O brincar é o principal objetivo delas. Estas atividades atraem a atenção e potencializam a aprendizagem. Além disso, favorece o desenvolvimento psicomotor nas atividades durante e após a infância. Já que o lúdico nunca desaparece da vida de um ser humano. E é através delas, com a criatividade e imaginação, que o indivíduo constrói a sua personalidade que perdurará durante toda a sua vida.

As brincadeiras, para a criança, constituem atividades primárias que trazem grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social. Como benefício físico, o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento e de competitividade da criança. Os jogos lúdicos devem ser a base fundamental dos exercícios físicos impostos às crianças pelo menos durante o período escolar. Como benefício intelectual, o brinquedo contribui para a desinibição, produzindo uma excitação mental e altamente fortificante. Como benefício social, a criança, através do lúdico representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar; através dos jogos simbólicos se explica o real e o eu. Como benefício didático (foto 51), as brincadeiras transformam conteúdos maçantes em atividades interessantes.



Foto 51 – Estimulos sensoriais

Fonte: Emanuelli Renosto

Por meio do simbólico, a criança aprende a agir, estimula a curiosidade, a iniciativa e o exercício de autonomia. O brincar se tornou uma importante ferramenta no trabalho pedagógico e psicopedagógico, um parceiro silencioso que desafia a criança, possibilitando descobertas, envolvimento, compreensão, desenvolvimento e aprendizado. A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situação para atuar no processo de desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA, 1988, p. 67).

Nessa perspectiva as atividades pedagógicas devem ser baseadas na vivência da criança, suas relações afetivas, experiências de interação com o mundo, movimento e, naturalmente, as brincadeiras que envolvem as crianças nos mais diversos aspectos. O brincar, recurso este que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa tem um papel de grande importância, podendo utilizar-se dele no espaço pedagógico e psicopedagógico.

Devido à importância que é dada às possibilidades de aprendizagem através do lúdico e da preparação e capacitação de profissionais para a atuação adequada, Oliveira destaca que os profissionais deveriam ser capacitados para a prática lúdica, tendo as instituições educacionais que investir nos seus educadores, proporcionando uma formação que os levasse a incorporar o lúdico em suas propostas pedagógicas, ressaltando que seu uso não é uma perda de tempo, mas um parceiro (OLIVEIRA, 2009, p. 113).

Ao aplicar o recurso lúdico o professor torna-se o mediador e exercendo papel fundamental, ativo e dinâmico no processo, levando os alunos a agirem, pensarem, sentirem, também de modo ativo e dinâmico, estimulando a alcançar sua autonomia.

O BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Duffy, Sherman e Roehlera (1977) brincadeira simbólica fornece à criança a possibilidade de ir ao outro, viver suas respectivas experiências e voltar novamente ao seu próprio mundo. A criança, ao brincar, desenvolve sua capacidade de refletir sobre os fatos reais de formas cada vez mais abstratas, bem como constrói sua realidade, tanto pessoal quanto social. Brincando, a criança conscientiza-se de si mesma como ser agente e criativo. A relação do brincar produz e reproduz emoções, possibilitando nomear e organizar um mundo de caos para um mundo de descobertas, facilitando a abertura para o campo cognitivo.

Vale destacar que “O brincar se dá no espaço potencial e é sempre uma experiência criativa, na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver” (WINNICOTT, 1993, p. 45).

A atividade lúdica revela-se como instrumento facilitador da aprendizagem, possuindo valor educacional intrínseco, criando condições para que a criança explore seus movimentos, manipule materiais, interaja com seus companheiros e resolva situações-problema.

O brincar pode ser visto como um recurso mediador no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais fácil. O brincar enriquece a dinâmica das relações sociais na sala de aula. Possibilita um fortalecimento da relação entre o ser que ensina e o ser que aprende.

O brincar, muitas vezes, acrescenta ao **currículo** escolar uma maior vivacidade de situações que ampliam as possibilidades de a criança aprender e construir o conhecimento. O brincar permite que o aprendiz tenha mais liberdade de pensar e de criar para desenvolver-se plenamente.

A EXPERIÊNCIA DE EMANUELLI RENOSTO COMO PROFESSORA PESQUISADORA SOBRE PLANEJAR ATIVIDADES E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TOLEDO PR

Podemos afirmar que a Educação Infantil tem um pouco mais de cem anos no Brasil. O primeiro jardim-de-infância oficial brasileiro, começou a funcionar em 18 de maio de 1896, anexo a Escola Normal Caetano de Campos, São Paulo.

A concepção de jardim-de-infância pode ser concretizada com base nas palavras de Silva (In: FREITAS, 1997, p.116):

Desde as primeiras horas do dia, enquanto o sol paulistano preguiçosamente afastava as cortinas de neblina para espiar o mundo lá fora, já gárrulos bandos de avesitas – uniformes nos seus aventalinhos pardos e cabecinhas azuis – enchiam de alarido e animação as aléias que circundavam a vasto parque. Oh, as criancinhas do JARDIM! Que bonecas encantadoras! Rosada pelo frio da manhã, olhinhos cintilantes e vivos, boquinha sorridente, vinham a correr em demanda de seu venturoso lar!

[...] Chegavam felizes "para brincar", como afirmavam: sem suspeitar que, brincando, recebiam os primeiros ensinamentos fundamentais, as noções básicas com que alicerçariam conhecimentos futuros...

Dispersas ou agrupadas entre os canteiros, semelhavam exuberantes flores tropicais debruçados pelos caminhos. Ao observá-las atentamente – irrequietas, esvoaçantes, sobre gramados, corrigia-se o erro de visão: são borboletas ou passarinhos... no ar estalavam risadinhas sonoras de cristal; silvavam gritinhos agudos e assustados das que deixavam aprisionadas pelo "pegador".

O jardim-de-infância foi criado com o propósito de dar oportunidade à criança para desenvolver-se potencialmente, por meio dos jogos, brincadeiras, músicas, cantos, danças, pintura, criação de animais, contos, isto é: explorar todos os sentidos da criança (ALMEIDA, ESPÍNDULA, GHIRALDELLO, 2006, p.109).

O avanço nas últimas duas décadas impõe o atendimento de qualidade nas instituições públicas de Educação Infantil. Para Almeida, Espíndula e Ghiraldello (2006), o atendimento de qualidade nas instituições públicas de Educação Infantil exige, além de investimentos para a melhoria da infra- estrutura dos estabelecimentos e provimento de materiais pedagógicos adequados, a formação específica e a valorização dos profissionais que atuam ou atuarão nesse nível de ensino. Superar discursos e práticas assistencialistas que ainda predominam no atendimento de crianças de 0 a 3 anos, bem como o modelo tradicional de ensino predominantemente nas pré- escolas, visando a uma nova concepção educacional para crianças da Educação Infantil, requer necessariamente a construção de um novo perfil profissional.

Embora as creches e pré-escolas não sejam instituições novas quanto ao atendimento de bebês e às crianças bem pequenas, a Educação Infantil, como se apresenta, exige necessariamente um profissional, devidamente capacitado em cursos de formação específica.

Nessa perspectiva, Cerisara (2004), enfatiza que, hoje as instituições de Educação Infantil são considerados espaços privilegiados de convivência, onde se criam oportunidades para as crianças vivenciarem experiências lúdicas, do imaginário, do jogo, das relações interpessoais do convívio com a natureza e da leitura do mundo, de modo integral e integrado.

Desde que iniciei a docência em Educação Infantil no Município de Toledo em 2011, a Educação Infantil está num processo de constante construção quanto a docência e concepção infantil. Quando estamos cursando a faculdade realizamos pouco tempo de estágio obrigatório na educação infantil e não conseguimos enxergar toda a concepção do que está acontecendo em sala de aula.

Farias (2007), realiza alguns questionamentos,

O que aprendemos nos cursos de Pedagogia para poder trabalhar com crianças que ainda não falam, ainda não andam, ainda não leem nem escrevem com as letras?(...) como constroem saberes entre elas? (...) na verdade temos uma profissão que está sendo inventada: a docência na educação infantil (...)
(FARIAS 2007, p.01).

Antigamente, a hora atividade não se efetiva como hoje, muitas vezes era somente mais o cuidar, sem o planejamento, sem um espaço organizado, pensado para as crianças e até as atividades não eram planejadas.

Os palestrantes trabalhavam nas formações continuadas para Educação Infantil, atividades direcionadas para os professores da pré-escola e a orientação dos mesmos, era que tinha que ser adaptado as atividades para os CMEIs, ninguém trazia as atividades já adaptadas. Ao mesmo tempo que estava tudo certo em ter formação continuada para as professoras da educação infantil, não se efetivava na prática. Pois não tinham profissionais com conhecimento para realizar as formações, sempre tinha a fala “é só adaptar”.

Atualmente, muito se avançou pois o município de Toledo vem trabalhando no Documento do Referencial Curricular para o Sistema de Ensino de Toledo para a Educação Infantil.

Quando se falava em “cuidar e educar”, se pensava muito na troca, na alimentação, na higienização do bebê, principalmente na troca da fralda. No entanto, vai muito mais além disso, como mediar os conflitos, as ações, a todo momento educando e cuidando, não se desvinculando, oportunizando as crianças experiências lúdicas, de imaginário, de jogo, das relações interpessoais do convívio com a natureza e da leitura do mundo, de modo integral e integrado.

Alguns anos atrás estávamos desbravando sobre a educação infantil, pois não se efetiva algo prático. E a partir da prática, foram mudando nosso olhar em relação a nossa prática nos CMEIs, hoje temos referências, através de imagens, vídeos, registros, “não precisamos adaptar”.

Assim hoje, temos referência sobre as atividades para serem desenvolvidas na Educação Infantil, para criar, planejar, mediar, propiciar ambientes acolhedores, de estimulação, de desafios, entre outros. Que a partir da nossa prática, verificamos que o “cuidar e ensinar” não se desvincula, pois percebe-se que todo dia o mesmo ambiente, o mesmo espaço, não propicia a criança a se desenvolver, a criar, a interagir tanto com os objetos, como entre as crianças, com o adulto, entre outros.

No tocante à questão, Horn (2004, p.15) afirma que: “O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica.

Quando o ambiente cotidiano das crianças é planejado, organizado, pensado em sua fase de desenvolvimento, se torna mais rico em desafios.

O planejamento pedagógico inovador, tem relação com a concepção de bebês e de crianças bem pequenas. Fazendo importante saber quais são as periodizações em que seu aluno se encontra.

Geralmente as crianças não estão no mesmo processo, na mesma fase de desenvolvimento cognitivo, emocional, comportamental e social. Por isso, se faz importante ter uma diversidade de atividades na Educação Infantil, pois ao mesmo tempo que se trabalha estimulando o desenvolvimento de uma criança, deve ter outros ambientes desafiadores para outras crianças que já superaram aquele processo.

Pensando no desenvolvimento infantil destinados as crianças do Infantil 1, no Centro Municipal de Educação Infantil Arlindo de Campos (CMEI) no município de Toledo Pr, a professora Emanuelli Renosto que faz parte do Programa Professor Pesquisador, acompanhada das colaboradoras e professoras Renata Pereira da Cruz, Alessandra Basseti, Julvana Gonçalves Netto, Loide Favaro Alves e a estagiária Erika Camili Willwoch Canofer, faz referência a pesquisa realizada durante o ano de 2023, sobre **A Organização Do Espaço Na Educação Infantil E O Fazer Pedagógico Para Bebês E Crianças Bem Pequenas: Um Estímulo Ao Desenvolvimento Infantil**. Pensando em atividades planejadas diariamente conforme a necessidade individual do desenvolvimento infantil dos bebês e das crianças bem pequenas. Considerando que as turmas do Infantil 1 matutino têm 12 crianças e vespertino composta por 18 crianças matriculadas, ambas as turmas compostas por faixa etária heterogênea em suas fases de desenvolvimento socioemocional, comportamental, cognitiva, psicossocial.

Para uma educação mais efetiva, pensou-se na organização da rotina e do ambiente para a Educação do Infantil 1, oportunizando um aprendizado constante dos

bebês e das crianças bem pequenas, com atividades planejadas, propiciando um ambiente estimulador, desafiador, de acolhimento, fortalecendo a ação pedagógica e contribuindo para o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças bem pequenas, através da interação com o meio e com o outro, permitindo a autonomia e desenvolvendo habilidades fundamentais à formação humana, como comunicação, perseverança, pensamento crítico, além das capacidades cognitivas e motoras.

Nessa perspectiva, a Educação Socioemocional vem ganhando espaço nos currículos. Ao contemplar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na grade curricular, a BNCC reconhece a qualidade que esse trabalho acrescenta à educação. Dentre as habilidades apresentadas na BNCC, encontra-se:

- **Emocional** – Lidar com as emoções, com o ganhar e o perder, aprender com o erro, desenvolver autoconfiança, autoavaliação e responsabilidade;
- **Comportamental** – Relacionado à perseverança, persistência e responsabilidade;
- **Cognitiva** – Inclui aspectos ligados, por exemplo, à empatia;
- **Psicossocial** – Trabalha a questão de resolução de conflitos, comunicação assertiva, etc.

Assim, a educação socioemocional na educação infantil **permite o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem mais favorável aos bebês e crianças bem pequenas**. Além disso, ela **promove a equidade por meio do diálogo, comunicação face a face, entre outras**.

Algumas recomendações pedagógicas para estimular a educação socioemocional envolvem:

- Uso de livros infantis;
- Atividades lúdicas;
- Brincadeiras para cada faixa etária;
- Canções que expressem emoções e sensações;
- Tarefas em grupo;
- Contação de histórias que reforcem comportamentos positivos.

A educação socioemocional faz parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao trabalhar com educação socioemocional a perspectiva é que atendam as crianças de forma integral, promovendo habilidades como comunicação, colaboração, perseverança, pensamentos críticos, dentre outras. A resolução 02/2017 CNE/CP, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, ao abordar a BNCC na Educação Infantil, apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses

direitos devem ser pensados e contemplados a partir da organização curricular e perpassar por todas as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de ensino, garantindo que a criança seja respeitada enquanto sujeito.

Pensando em um ambiente que favoreça o desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas. Thiago (2000), explica que “é preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e ‘pesquisa’ infantis” (p. 59).

Dessa forma, a organização na turma do Infantil 1, passa pela necessidade de se compreender o desenvolvimento do ser humano nos primeiros anos de vida e de saber que uma criança segura emocionalmente tem ideias criativas, com possibilidades de abertura para o mundo e capacidade de agir a partir do repertório de experiências propostas pelo professor. Nessa fase o professor se torna o mediador nesse processo.

Pensando no espaço da sala de aula do Infantil 1, levamos em consideração três partes da sala: o chão, o teto e as paredes, enxergamos possibilidades de garantir experiências interessantes e desafiadoras para os bebês e crianças bem pequenas, através de ambientes planejados como segue nas fotos 01 e 02.



Foto 01 – Ambientes Previamente Organizado

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 02 – Ambientes Desafiadores

Fonte: Emanuelli Renosto

Assim, o ambiente de sala de aula do Infantil 1 foi se modificando no decorrer do ano de 2023, conforme a necessidade de estimular o desenvolvimento integral das crianças. Fazendo necessário a retirada dos berços e dos carrinhos que ocupavam o espaço da sala de aula, planejando um ambiente seguro e estimulador para o desenvolvimento integral dos bebês e crianças bem pequenas.

Nessa perspectiva, Maria A. S. Martins, Cândida Bertolini, Marta A. M. Rodriguez e Francisca F. Silva, no capítulo intitulado “Um lugar gostoso para o bebê”, publicado na obra de Rossetti-Ferreira et al, (2007) observam que, normalmente, o espaço destinado aos bebês na grande parte das creches é tomado por berços, restando poucas possibilidades para que os pequenos explorem o ambiente e se locomovam por toda parte, com segurança. Assim, como pode perceber na foto 03 logo abaixo, inicialmente os berços e carrinhos ocupavam espaço em sala, com a retirada dos mesmos, o ambiente foi se modificando, se alterando, com novos olhares e percepções de um ambiente seguro, amplo e estimulador para bebês e crianças bem pequenas.



Foto 03: Ambiente planejado
Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 04 – Brincadeiras livres
Fonte: Julvana Gonçalves Netto

Na foto 04, percebe-se que na mesma turma tem crianças em diferentes fases de desenvolvimento motor, onde algumas já andavam, outras estavam na fase de se locomover se arrastando e engatinhando com tentativas de dar os primeiros passos. E outras crianças com resistência de explorar o espaço, de se locomover das diferentes formas, sendo uma turma heterogênea, fazendo necessário ter ambientes planejados para as diferentes fases, pois enquanto a professora realiza atividades de estimular o desenvolvimento motor de algumas crianças para se locomover, tem que ter outros ambientes para as crianças que já superaram essa fase estejam explorando. E devido à necessidade de estimular o desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas as professoras perceberam esse ambiente pedagógico precisava ser modificando, se alterando, com novos olhares.

Através da nossa prática pedagógica inovadora podemos verificar que as crianças que utilizam berço, carrinho, geram nelas vícios, com atraso no desenvolvimento. Quando muda a criança do ambiente do berço ou do carrinho, por exemplo, gera choro, insegurança, etc.

Compartilho que tive algumas experiências desafiadoras com as crianças dessa turma que queriam ficar somente no berço ou carrinho, tendo um atraso em seu desenvolvimento, quando colocava no chão a criança chorava, arrumavam as pernas para sentar, chorava porque queria o objeto que estava em sua frente, mas não tentava se deslocava para alcançar, quando dava os dedos para a criança segurar na tentativa de ajudar a se levantar, endurecia as pernas e chorava porque não queriam realizar a tentativa, e quando entrega o objeto desejado na mão parava de chorar.

Algumas crianças quando colocado no chão arruma as pernas para ficar sentado e não queria saber de tentar se locomover, quando colocado em pé, se recusava e arruma as pernas para sentar e demonstrava através do choro que estava descontente. Colocado sobre o tatame, colocava sua chupeta (outros objetos) na frente dele pra ver se ele realizava a tentativa de pegar, já que para alcançar teria que tentar se locomover. Nem tentava, apenas chorava. Quando passava uma pessoa na frente da porta da sala o mesmo gritava e chorava. Então se fez necessário atividades de estimulação para ele, enquanto que outras crianças realizavam outras atividades.

Outra experiência que me chamava muito minha atenção nessa turma, era outra criança que quando colocada no chão, ficava somente deitada de decúbito dorsal, quando colocado na posição de decúbito frontal pra ver se tentava se locomover, simplesmente virava e ficava em decúbito dorsal novamente, demonstrando através do choro que estava descontente e a persistência de não realizar a atividade. Quando colocado na posição de quatro apoios chorava se esticava e virava de decúbito dorsal.

Também tem uma criança que realiza movimentos de balançar a cabeça pra frente, me chamava a atenção para realizar mais atentamente a observação da mesma por realizar o movimento repetitivo de se jogar para frente. Quando começou a andar parecia um robzinho, mas a criança estava em processo de desenvolvimento motor e era preciso aguardar, mas continuava achava estranho, mas sempre com aquele olhar atento. Um belo dia uma foto no status da mãe a criança no andador, muita coisa se explicou, nesse momento. Mesmo com a reunião de início de ano onde colocamos sobre a importância de não colocar a criança em andador que atrasa o desenvolvimento infantil, a família estava fazendo uso do mesmo.

Sensibilizar e orientar as famílias sobre o desenvolvimento infantil é mais doloroso para os pais do que para as crianças. Porque é uma questão de rotina, de atividade que envolve a família, de estímulo, de mudança nas atitudes com as crianças.

Conforme as atividades foram sendo desenvolvidas com as crianças através da nossa prática pedagógica, a sala de aula se transformava conforme a necessidade de estimular o desenvolvimento individualizado das crianças. Assim, enxergando possibilidades de garantir experiências interessantes e desafiadoras para os bebês e crianças bem pequenas, por meio de ambientes que propiciasse estimular o desenvolvimento integral das crianças.

Planejado ambientes inovadores, onde as crianças tinham que passar debaixo da mesa, composta de elásticos entrelaçados que chamamos de “teia da aranha” (foto 05), por sequências de colchonetes postos na sala de aula para trabalhar o equilíbrio das crianças, com sequências de obstáculos de pneus (foto 06). Conforme as crianças superavam esses obstáculos, o ambiente da sala de aula era re – organizado, mudado, se modificando, desafiando as crianças por novas possibilidades.



Foto 05 – Teia de Aranha

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 06: Obstáculos de pneus e colchonetes

Fonte: Emanuelli Renosto

Assim, eram colocados pneus sobre os colchões para estarem desafiando-os, pois os pneus se movimentava, balançando-os, onde tinham que se equilibrar quando subiam em cima. Assim, a brincadeira auxiliava o desenvolvimento do equilíbrio, agilidade motora, lateralidade e atenção.

Na atividade de “circuito motor” contendo pegadas de pés e das mãos no chão e nas paredes, é outra possibilidade de trabalhar a coordenação motora na educação infantil, porque além de desenvolver nas crianças habilidades motoras, proporcionam a aceitação, a participação e a evolução das crianças no ambiente do CMEI. A atividade proposta envolve os alunos em uma interação, desenvolvendo aspectos sociais. A proposta das pegadas é conseguir trabalhar com os que estão fazendo tentativa dos primeiros passos e com os que já adquiriram essa habilidade estimulando o equilíbrio. Como mostra as fotos 07 a 09 a baixo.



Foto 07: Circuito com pés e mãos.

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 08: Circuito com pés e mãos.

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 09: Circuito com pés e mãos.

Fonte: Emanuelli Renosto

Também foram proporcionados ambientes de extrema importância de contação de histórias para as crianças manusear, explorar os livros, tendo opção de escolha de qual livro que gostaria que fosse lido, como momentos de re – contos, expressão através da música, entre outros.

Segundo Spindola & Oliveira (2008), quando o profissional da Educação Infantil lê, a criança escuta e acompanha as reações que serão transmitidos, mediante a emoção, a alegria, o medo, etc, então, nesse momento, a criança será muitas vezes, além de ouvinte, um co-autor (p.62).

A literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, através do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo-lhe a reflexão sobre seus valores e crenças, e os da sociedade (SPINDOLA & OLIVEIRA, 2008, p.62).

Passo fundamental na aprendizagem infantil se dá quando a criança deixa de acreditar na história, aprende a discernir o real do imaginário, diferenciando ficção da realidade, o que não impede que continue, mesmo assim, gostando de ouvir ou ler histórias, contos e fábulas. São hábitos que, na maioria das vezes, nos acompanham pela vida afora. É preciso que a criança viva intensamente a história para que faça um juízo e a ela atribua um valor (SPINDOLA & OLIVEIRA, 2008, p.62).

Ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim, se teceu a rede em que está guardando o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter tecido há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual (Benjamin, 1993, p.204).

Muitas vezes, a criança se recusa a ouvir determinadas histórias. Nesse caso, o professor não deve insistir, e sim mudar de estratégias. Quando isto ocorre, deve-se estabelecer um diálogo com a criança e recorrer a outras histórias. Não conte de novo a história que não foi bem aceita, somente se a criança pedir (SPINDOLA & OLIVEIRA, 2008, p.62).

Se as demais crianças solicitarem esta história, dialogue com elas, faça um combinado e explique o motivo. Se necessário conte a história em outra ocasião (SPINDOLA & OLIVEIRA, 2008, p.62).

Os bebês e crianças bem pequenas gostam de histórias. Utilizá-las das mais diversas formas, é função da nossa prática pedagógica inovadora. Mudar a entonação, acrescentar mímicas, criar situações de susto, criar expectativas. Quando percebemos que a criança acha graça de determinado aspecto da história, deve-se repeti-lo por várias vezes. Os bebês e crianças bem pequenas gostam de ouvir repetidamente a mesma história e, cada vez que repetimos, percebemos que mais ela gosta e mais participa.

Spindola & Oliveira (2008), afirma que os bebês até 2 anos são ouvintes, “nessa faixa etária, normalmente os bebês se sente pleno com a contação de história e audição de canções. Ele se prende ao movimento e ao tom da voz” (p.74).

Nessa perspectiva, o acesso aos livros é indispensável para os bebês e crianças bem pequenas. Devemos proporcionar, desde muito cedo o contato com histórias que devem ser curtas, quanto mais movimentadas melhor. Se prendem muito aos movimentos prestam atenção nos objetos utilizados para a história e gostam de sons repetidos.

Segue logo abaixo momentos de acesso aos livros infantis como mostra nas fotos 10 e 11:



Foto: Foto 10: Livro de pano
Fonte: Alessandra Maria Basetti



Foto 11: Livro de pano
Fonte: Emanuelli Renosto

Através das brincadeiras livres, podemos observar o brincar intercultural. Relato que a aluna Keira, filha de Haitianos brinca com brinquedos emborrachados e canta algumas músicas e quando começa a cantar outras crianças descendentes de haitianos se aproximam as vezes sentam em círculos ou pegam pelas mãos e fazem gestos e mais crianças se aproximam. Observando aquela cena e como as crianças estão em processo de aprendizagem da língua brasileira, parecia que estavam fazendo tentativas de cantar músicas brasileiras do cotidiano da sala (Foto 12).



Foto 12: Cantando a música “Meu pintinho Amarelinho”

Fonte: Emanuelli Renosto

Em conversa com a mãe sobre a aluna Keira, relatou que sua filha estava cantando em crioula língua materna e que em casa ela também cantava nas duas línguas, mas que ela percebia que sua filha gostava de canta mais em português.

A brincadeira é uma linguagem universal – variam-se os jogos, os modos, e as formas, mas todo o mundo em algum momento já brincou - conseguiu criar um terreno comum através do brincar livre. A partir disso a brincadeira lúdica evolui com o desenvolvimento intelectual, afetivo e físico, resolvendo muitas vezes conflitos pessoais e sociais.

As “barras de apoio” é uma outra atividade para estimular o desenvolvimento motor dos bebês e crianças bem pequenas que estão realizando tentativas de ficar de pé e dar os primeiros passos, possibilitando estimular a coordenação motora ampla dos bebês e crianças bem pequenas, através de apoio. Segue foto 13, demonstrando ambientes com barras de apoio no Infantil 1 no Centro Municipal de Educação Infantil Arlindo de Campos.



Foto 13: Barras de apoio

Fonte: Emanuelli Renosto

Nesse ambiente se encontrava também brinquedos confeccionados com garrafas pets, que foram introduzidos feijão, pedras, milho, entre outros, dentro das pets para as crianças movimentar os brinquedos e escutar o barulho que faz, e trabalhar a parte sensório-motor como mostra a foto 14, em seguida esses brinquedos foram pendurados com elástico no teto da sala, possibilitando as crianças manusear os mesmos (foto 15).



Foto 14: Brinquedos confeccionados com garrafas pets.

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 15: Brinquedos já pendurados.

Fonte: Emanuelli Renosto

Nessa perspectiva, também foram suspensos brinquedos de diferentes texturas e com sons diferentes no teto da sala. Como pode-se perceber através da foto 16, a aluna Keira está realizando um movimento de subir em cima do pneu, para alcançar um dos objetos que foram pendurados no teto da sala por um elástico. Nessa ação a aluna supracitada executa movimento de coordenação motora, equilíbrio, o psiquismo para resolução desse desafio, o cognitivo sendo estimulado a sua máxima potencia. Essa ação de se mover para alcançar o brinquedo também se trabalha a coordenação olho - mão, a percepção espacial, a motricidade, entre outros.



Foto 16: Aluna Keira do Infantil 1

Fonte: Emanuelli Renosto

Através da brincadeira como na foto 16, percebemos que o brincar possibilita o rompimento das limitações e transforma e amplia a capacidade criativa, potencialidade própria da infância.

O brincar propicia o exercício da imaginação infantil e, ao antecipar pela imaginação o agir, ele pode ensaiar esquemas eventuais, tendo em conta os meios para usar a realização de desejos, de fantasias, de experiências. No entanto, antes de decidir, a imaginação fornece a clareira luminosa em que se comparam os mais diversos motivos da ação, aquilo que é mais significativo: Toda motivação e estímulos presentes na criança possibilitam as variações imaginativas e a convicção do “eu posso” que direcionam o sentido das possibilidades práticas que a criança experimenta, por meio das brincadeiras (SPINDOLA & OLIVEIRA, 2008, p.35).

Assim, os bebês e crianças bem pequenas mostra seu pensar e seu querer em suas ações, e interpreta o mundo a sua maneira.

Conforme as atividades eram desenvolvidas com as crianças em sala de aula (foto 17 e 18) tomavam formas diferentes, com ambientes inovadores através da nossa prática pedagógica.



Foto 17: Ambiente previamente planejado

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 18: Ambiente previamente planejado

Fonte: Emanuelli Renosto

Nessa perspectiva, nossa prática pedagógica se torna inovadora, a cada momento que como educadora infantil tenho um “olhar” atento no desenvolvimento de meus alunos, interagindo e engajando os bebês e crianças bem pequenas, por isso não adianta disponibilizar apenas os materiais para as crianças, o professor precisa fazer parte desse processo, brincar junto, interagindo constantemente, como segue na foto 19.



Foto 19: Momentos de engajamento socio-interacionista no Infantil 1.

Fonte: Emanuelli Renosto

De nada adianta selecionar objetos. Levando em consideração a diversidade sensorial, se o professor não estiver atento à forma que se relaciona e interage com as crianças, se faz necessário considerações de engajamento sociointeracionistas relacionados com o CMEI, com a sala de aula, com a professora, com a família, ao material pedagógico, às questões de aprendizagem, de afetividade e socialização, comprometimentos físicos, de desenvolvimento, entre outros.

Dentro desse contexto, foram disponibilizados peças de encaixe para as crianças brincarem, nesse momento o professor deve ser o mediador da atividade, auxiliando as crianças na brincadeira dirigida, como segue na foto 20, logo abaixo. Mas quando falo em ser o mediador, é deixar realmente a criança quebrar a cabeça pra montar as peças. Incentivando e estimulando e a cada acerto comemorar para que se desenvolva cada vez mais suas potencialidades.



Foto 20: Brincando com peças de encaixe.

Fonte: Emanuelli Renosto

Nesse contexto, devemos deixar as crianças manusear, fazer tentativas de encaixes, deixa as crianças como disse “quebrar a cabeça” na tentativa de montar as peças. Essa atividade é tão importante para o desenvolvimento delas, pois quando a criança consegue montar deve-se vibrar e comemorar com elas, como “VIVA VOCÊ CONSEGUIU”. Esse vibrar e comemorar desenvolve tanto a autoestima dos pequenos por eles terem conseguido executar a atividade, se faz tão importante esse engajamento entre a professor e aluno.

Segundo a perspectiva vygotskyana,

[...] a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e o uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VYGOTSKY, 1989, p.60).

Deste modo, à atividade mediada, cujo entendimento pressupõe dois planos: a mediação pela linguagem e a mediação social, via interação social, berço dos conteúdos representacionais construídos no tecido cultural, em que lhes são atribuídos significados (ANDRADE, 2006, p. 80).

As experiências lúdicas possibilita a nós educadores mediar, conhecer e compreender melhor o desenvolvimento da criança. Sendo uma forma de acesso as experiências mais profundas dos bebês e crianças bem pequenas, o que auxilia a atuação nossa no sentido de orientar as ações pedagógicas inovadoras em favor de um desenvolvimento cada vez mais saudável das crianças.

Vale ressaltar, sobre a importância do brincar “aberto”,

O brincar “aberto”, aquele que poderíamos chamar de a verdadeira situação de brincar, apresenta uma esfera de possibilidades para a criança, satisfazendo suas necessidades de aprendizagem e tornando mais clara a sua aprendizagem explícita. Parte da tarefa do professor é proporcionar situações de brincar livre e dirigido que tentem atender às necessidades de aprendizagem das crianças. Neste papel, o professor poderia ser chamado de um iniciador e mediador da aprendizagem. (MOYLES, 2002, p. 36-37).

Dentro desse contexto, foram planejadas aulas inovadoras com caixas de papelão de diferentes tamanhos, disponibilizados aos bebês e as crianças bem pequenas, tornando possível a iniciação e mediação das atividades por nós educadoras, possibilitando as crianças de criarem o próprio ambiente para brincar, onde uma caixa de papelão se transformava desde um prédio a um trem, através da “brincadeira livre” as crianças expressavam suas criatividade, transformando “O Brincar com Caixas de Papelão” em brinquedos imaginários, estimulando o movimento e a exploração. Como pode ser observado na foto 21, que segue logo a baixo.



Foto 21: Brincadeiras livres.

Fonte: Emanuelli Renosto

Percebemos que através da experiência das nossas práticas pedagógicas inovadoras, que à organização das atividades na Educação Infantil, são necessários momentos diferenciados, organizados de acordo com as necessidades das crianças, pois o olhar do educador atento é sensível a todos elementos da sala de aula.

Brincadeiras lúdicas com caixas de papelão (fotos 22 e 23), amplia-se as possibilidades dos bebês e crianças bem pequenas a exercitar a autonomia, iniciativa, interação entre as crianças quando o espaço está organizado, possibilitando a professora a ficar mais livre para observar as crianças interagindo, realizar registros, mediações, podendo observar as crianças resolvendo os conflitos entre os pares e quando necessário realizar a mediação. Proporcionando ainda a professora a se envolver com um grupo pequeno de crianças, com uma atividade específica.



Foto 22: Brincar com caixas

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 23: Brincar com caixas.

Fonte: Emanuelli Renosto

Me propôs na construção de um prédio, com algumas crianças, enquanto outras formaram um trem para brincar, outras se envolviam com diferentes objetos e lugares diferentes na sala, como mostra nas fotos 24 e 25.



Foto 24: Trem de caixa de papelão.

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 25: Meios de transportes com caixas de papelão.

Fonte: Emanuelli Renosto

Observando as crianças brincarem, a caixa de papelão da Lar era a mais disputada. O aluno Dawenshe segurava essa caixa com as mãos e corria de um lado a outro pela sala (foto 23), defendendo a posse da caixa e dava uns gritinhos sinalizando que não queria ninguém mexesse na mesma. Se observar a imagem da foto 26 poderá ver uma criança correndo com a caixa da Lar pela sala.



Foto 26: Brincadeiras livres.

Fonte: Emanuelli Renosto

Demonstrarei através da sequência de fotos, a relação sociointeracionista entre as crianças, para resolução de conflitos e problemas.

Em determinado momento o aluno Dawenshe encontrou um lugar seguro para colocar a caixa, como mostra a foto 27. Achou um lugar debaixo da mesa, o espaço era pequeno mas ele conseguiu entrar na caixa como mostra na foto.

Em seguida logo apareceu o amigo Heitor que deu um jeitinho e conseguiu entrar na caixa também (foto 28).



Foto 27: Brincadeiras com caixas de papelão

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 28: Brincadeiras com caixas de papelão

Fonte: Emanuelli Renosto

Os dois dentro daquela caixa se sentiam o máximo brincando ali. Perceberam que eu estava observando e perguntei: Está legal ai? Balançaram a cabeça positivamente.



Foto 28: Brincadeiras com caixas de papelão

Fonte: Emanuelli Renosto

Apareceu o Davi que tentou entrar na caixa e pelos gritos dos dois colegas, o Davi compreendeu que não iam deixar ele entrar na caixa que não cabia mais um ali. Então o Davi começou a pegar as caixas de papelão que estavam espalhadas pela sala e começou a colocar ao redor da caixa maior de baixo da mesa (foto 29). Arrumado as caixas o aluno Davi tentou sentar ao lado dos amigos só que o espaço não dava e as caixas caíam para frente (foto 30) e ele retornava a colocar as caixas novamente e outras crianças próximas vinham e retiravam as caixas do lugar, nesse momento o Davi retirava a caixa da mão das crianças que tentavam pega-las. As crianças se resolviam por si os conflitos para entrarem em acordo. Até que o Davi conseguiu sentar ao lado dos amigos. Uma colega tentou pegar uma caixa os três gritaram e a mesma deixou a caixa na frente da mesa e saiu (foto 31).

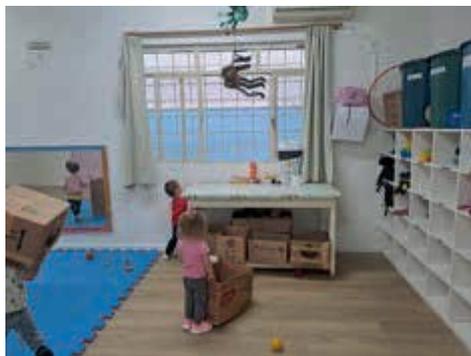


Foto 29: Brincadeiras com caixas de papelão

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 30: Brincadeiras com caixas de papelão

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 31: Brincadeiras com caixas de papelão

Fonte: Emanuelli Renosto

Os conflitos gerados pelo próprio ambiente se faz importante o olhar do pedagogo e observação de como as crianças se relacionam para resolução dos conflitos, quando necessário realizar a mediação, potencializando o aprendizado de bebês e crianças bem pequenas.

Assim, o brincar é essencial a criança. Revela-se de diversas formas, buscando maneiras, contextos, símbolos, objetos, movimentos reveladores do sujeito que nos habita. Constitui auxílio na boa formação infantil, nos aspectos emocional, intelectual, social, e físico. O brincar faz parte da vida e, ao oferecermos à criança a possibilidade de brincar,

oferecemos muito mais, do que o ato em si mesmo, visível aos olhos. Estendemos uma perspectiva de vida melhor. Estendemos um desenvolvimento mais natural e eficiente, uma socialização decorrente de tão somente brincar e, ainda, a possibilidade de se reconhecer como Ser, de expressar e concretizar criativamente seus desejos, necessidades e fantasias (ROJAS, 2007, p.56).

O espaço para os bebês e crianças bem pequenas, devem ser observados e mudados a medida que as crianças se desenvolvem integralmente.

Deste modo Rossetti – Ferreira (2007), sobre o espaço para bebês alertam que, “devem ser sempre atraentes e estimulantes para os bebês. Portanto, eles devem ser observados, avaliados e mudados pelos educadores na medida em que eles se desenvolvem e se interessam por coisas novas” (p.148).

Ainda sobre os espaços para bebês corroboro com as educadoras Rossetti e Ferreira (2007), que trazem ainda algumas sugestões para pensarmos acerca do espaço para os bebês. Segundo às autoras, a partir da observação de sua própria prática, perceberam que

[...] existe uma boa forma de arrumar o berçário, organizando-o com colchonetes, caixas vazadas, móveis baixos, que permitem ao educador observar todo o movimento da sala e o bebê também. Dessa forma, o bebê pode tranquilamente ir em busca de um objeto que tenha despertado sua curiosidade, pois ele está vendo que o educador continua na sala. Isso possibilita a ele interagir mais com outros bebês. O educador fica então disponível para aqueles que estão exigindo sua atenção naquele momento. (ROSSETTI-FERREIRA, 2007, p. 147).

Ainda a respeito do espaço para os bebês, as educadoras alertam: “Os espaços devem ser sempre atraentes e estimulantes para os bebês. Portanto, eles devem ser observados, avaliados e mudados pelos educadores na medida em que eles se desenvolvem e se interessam por coisas novas.” (ROSSETTI- FERREIRA, 2007, p. 148).

Nesse contexto, devemos fazer algumas reflexões sobre o “Brincar e Interagir” na Educação Infantil. Enquanto que os professores de Educação Infantil acreditar que o que o “Brincar e Interagir” diz respeito a espalhar brinquedos e objetos sobre o tapete da sala e ficar como “espectador”, continuaremos desonrando nossa competência profissional, não refletindo sobre nossa prática pedagógica e autoria.

Um dos maiores recurso para disponibilizar para os bebês e crianças bem pequenas é o próprio professor, que tem a ver muito sobre a concepção de como o professor entende o brincar lúdico, com atividades planejadas e mediadas, pois se ele não souber mediar, participar engajando os bebês e crianças bem pequenas com recursos ou não, não adianta apenas disponibilizar os brinquedos e objetos.

Em seguida, temos disponível o “Brincar com garrafas e palitos de picolé”, como mostra na foto 32. Nessa atividade, o objetivo era estimular a coordenação motora fina, noção espacial, a pinça fina, a concentração. Os alunos adoraram essa atividade. Quando terminavam os palitos, queriam de novo. Para algumas crianças foram automaticamente colocando os palitos na entrada da garrafa (foto 33). Após colocar os palitos dentro das garrafas, a diversão era sacudir para fazer barulho (foto 34).



Foto 32: O Brincar com garrafas e palitos de picolé.

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 33: O Brincar lúdico.

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 34: O Brincar lúdico.

Fonte: Emanuelli Renosto

Assim, a BNCC afirma que para a Educação Infantil, é através das “brincadeiras e interações com seus pares, com adultos, com objetos e com a natureza que as crianças constroem conhecimentos, se desenvolvem e socializam”.

Deste modo, a ação intencional do educador deve estar voltada para os objetivos pedagógicos do brincar, uma vez que, do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada meio para desenvolver o pensamento abstrato. É preciso levar em conta cada faixa etária, com suas especificidades.

Ambiente previamente organizado como mostra a foto 35 e 36, conforme as crianças eram recepcionadas na entrada da sala os brinquedos estavam a espera delas. As crianças podiam manusear, interagir socialmente entre elas, etc.



Foto 35: Ambiente previamente organizado

Fonte: Emanuelli Renosto

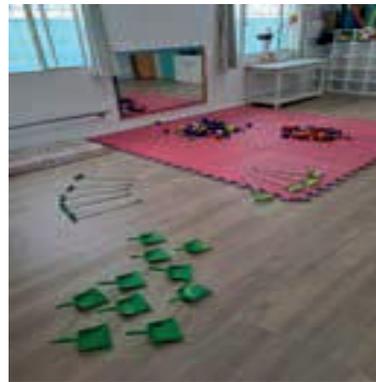


Foto 36: Ambiente previamente organizado

Fonte: Emanuelli Renosto

Acolhida as crianças. Iniciei a mediação da brincadeira lúdica de faz-de- conta: “Vamos limpar a Sala”, que faz referência nas fotos de 37 a 39. Já fazendo parte da brincadeira, expliquei que a sala de aula estava suja (representadas pelas peças de encaixe) e precisa de uma limpeza. Falei que estava jogando água com a mangueira no chão e nas paredes e que estava enchendo o balde de água para limpar e que não era pra ficar em determinado lugar da sala, porque o aluno não saiu e acabou se molhando e que agora era o momento de jogar sabão em pó e que todos deveriam esfregar o chão e as paredes e depois puxar a água com o rodo e juntar a sujeira com a pá.



Foto 37: Brincar de faz-de- conta

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 38: Brincadeira “Vamos limpar a Sala”

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 39: Esfregando a parede

Fonte: Emanuelli Renosto

Esses três foram para o canto da sala (foto 40), porque queriam que eu molhasse eles com a mangueira imaginária.



Foto 40: Queriam que fossem molhado com a mangueira

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 41: Esfregando a parede

Fonte: Emanuelli Renosto

Através da observação das brincadeiras lúdicas, conseguimos perceber em qual fase de desenvolvimento dos nossos alunos estão como pode ser verificado nas fotos 40 e 41 e que as trocas entre os pares e faixa etárias diferentes possibilita as crianças mais novas a adquirirem novas habilidades de comportamento social, num espaço de socialização baseado numa reflexão sobre a pessoa e sobre a profissão.

Nessa perspectiva, o brinquedo se torna desafio que estimula novas descobertas, levando-a a desenvolver-se:

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui assim, no mais alto nível de desenvolvimento... A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade brinquedo. Somente nesse sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1991, p.170)

Segundo Rojas (2007), o brinquedo tem sua estrutura baseada nas situações imaginárias e nas regras. Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as estabelecidas para a realização do jogo e que mudam durante ele, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária.

O desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas acontece junto com seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício de conhecimento de mundo. Exercício esse de construir noções a partir das suas experiências sensoriais e corporais, muitas vezes simultaneamente. Desse modo, se ficarmos apenas nas necessidades básicas dos bebês e das crianças bem pequenas, como rotina, sono, alimentação, ficaremos somente no cuidar.

A prática pedagógica com os bebês, especificamente durante o primeiro ano de vida, encerra muitos desafios. Isso pode ser comprovados pelas inúmeras pesquisas que atestaram ações restritas às necessidades básicas de sono, alimentação e higiene, sem o olhar às outras possibilidades educativas que possam contribuir nas conquistas de aprendizagem e desenvolvimento dos pequenos (LAZARETTI, 2013; BARBOSA, 2000).

Através das observações do nosso dia-a-dia e das atividades desenvolvidas, não é impossível separar o campo dos significados do campo de percepções visual com os bebês. Porque há uma fusão muito íntima entre o significado do objeto e o que é visto (foto 38 e 39).

Nesse sentido, Vygotsky (1991) enfatiza que, “o brinquedo auxilia o desenvolvimento, fazendo com que, pouco a pouco, a criação comece a distinguir os significados dos objetos reais, sua percepção evolui a partir de experiências que o próprio brinquedo proporciona, ampliando seu imaginário” (p.26).



Foto 42: Brincar com bolas.

Fonte: Julvana Gonçalves Netto



Foto 43: Brincar com brinquedos emborrachados.

Fonte: Julvana Gonçalves Netto

Segundo Cândida Bertolini e Ivanira B. Cruz enfatizam que “Os espaços e objetos de uma creche devem estar a favor do desenvolvimento sadio dos bebês, propiciando-lhes experiências novas e diversificadas” (ROSSETTI- FERREIRA et al, 2007, p. 149).

Para elas, “O berçário deve ter espaços programados para dar à criança oportunidade de se movimentar, interagindo tanto com objetos como com outros bebês. Deve oferecer ao bebê situações desafiadoras, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades.” (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2007, p. 147).

Na Educação Infantil, nem todas as crianças realizam as atividades ao mesmo tempo. O tempo de aprendizagem das crianças é diferente, cada ser humano é único e o desenvolvimento é individual, a aprendizagem ocorre na interação com seus pares, com as professoras, com o meio social em que vive, num processo contínuo e permanente desenvolvimento integralmente as crianças, desafiando suas potencialidades.

No pensamento de Vygotsky (1991), o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionadas, desde o nascimento da criança. Ainda muito pequena através das interações com o meio físico e social, a criança realiza uma série de aprendizados. Então, as experiências, realizadas por meio das brincadeiras, contribuem de forma elementar para a aquisição de conhecimentos que alicerçam os saberes sistemáticos,

No seu cotidiano, observando, experimentando, imitando e recebendo instruções das pessoas mais experientes de sua cultura, aprende a fazer perguntas e também obter respostas para uma séries de questões. Como membro de um grupo sociocultural determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, idéias, objetos concretos, concepção de mundo, etc.) a que tem acesso (1991, p.76).

Para aprender é necessário que além das informações recebidas do exterior, ocorra uma intensa atividade mental por parte dos bebês e crianças bem pequenas, para que isso ocorra é necessário interações com o meio físico e social, por isso se faz tão importante disponibilizar espaços organizados e diferentes, levar as crianças para ambiente externos, proporcionar ambientes desafiadores para o desenvolvimento infantil.

Para quem é professora do Infantil 1 vai se identificar com o que eu vou relatar aqui, sobre levar os bebês e crianças bem pequenas para ambientes externos, a turma da manhã é mais fácil por ter 12 crianças matriculadas. Mas a turma da tarde tem 18 crianças, desde o início do ano que estão em diferentes fases de desenvolvimento, até a metade do ano aproximadamente nem todos andavam e tendo duas professoras para levar essas crianças para ambiente externo se tornava muito complicado, mesmo recebendo ajuda de outros funcionários do CMEI. Nesse momento, faço um desabafo, pois até meio do ano foram poucas vezes que conseguimos ir para ambientes externos.

Atualmente, conseguimos levar as crianças, por exemplo, no parquinho com ajuda da lactarista e as duas funcionárias dos serviços gerais, trabalhando em equipe, ajudam nesse momento que estamos no parque, porque ao mesmo tempo que tem a criança que não tem medo de subir degraus, descer no escorregador, correr, entre outros, tem as crianças que precisa de ajuda para subir a escada, para descer do escorregador, que precisam de uma atenção maior das educadoras, pois nem todas as crianças exploram o ambiente e se locomovem por toda parte com segurança.

Bebês e crianças convivendo com seus grupos e com grupos de crianças maiores aprendem a se respeitar, a acolher quem precisa de ajuda, a acolher cada um com suas histórias, a ter amigos com sotaque diferente ou uma dificuldade de fala ou de movimento.

Para as crianças maiores, a convivência com bebês e crianças menores é igualmente uma oportunidade de aprendizado: fortalece a sua autoestima, pois se sentem responsáveis pelos menores. Aprendem junto ao grupo. Por isso, promover encontros entre turmas – de idades iguais ou diferentes – amplia as possibilidades das crianças.

Essa dinâmica é potencializada quando as professoras, também adotam uma atitude de acolhimento e valorização de todas as crianças e de suas histórias e culturas.

Dentro desse contexto, a atividade “Vamos brincar no Parque”, representada pelas fotos 44 e 45 que segue logo a baixo, mostra a socialização entre crianças de duas turmas do CMEI, de diferentes idades que estão interagindo no parquinho. Observando a foto 40 a criança mais velha está ajudando a mais nova a lidar com suas emoções, devido o medo de altura para andar sozinha na passarela do parquinho. Nesse momento, a criança mais velha funciona como modelo, estimulando as crianças mais novas a adquirirem novas habilidades de comportamento social, através da imitação.



Foto 44: Vamos brincar no Parque

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 45: Vamos brincar no parque

Fonte: Emanuelli Renosto

A interação social entre crianças de diferentes idades ocorre em dois conceitos sócio-interacionistas. Vygotsky (1989) e Wallon (1968) enfatiza que “à luz da perspectiva sócio-interacionista se constitui a partir dos conceitos de zona de desenvolvimento proximal e de imitação” (p.48).

A socialização entre interação entre crianças de diferentes idades com a zona de desenvolvimento proximal se estabelece a partir da compreensão qualitativa do referido conceito que focaliza a diferença da capacidade da criança resolver problemas em contextos imediatos socialmente de atuação solitária. Como conceito altamente difundido, tem-se que a zona de desenvolvimento proximal é:

“A distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

Pela via da imitação ou da ajuda de alguém, os processos internos de desenvolvimento são estimulados e: “Uma vez internalizados esses processos se tornam parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança” (VYGOTSKY, 1989, p. 101).

Em uma situação de resolução de problema em contexto de interação com diferentes pares sociais mais experientes, o desenvolvimento de consciência do aprendiz se estabelece inicialmente como uma operação psíquica externa ou interpsicológica que, quando reconstruída pelo sujeito, passando a ser internalizada pelo aprendiz, transforma-se em uma operação intrapsíquica. Essa internalização garantirá que a aprendizagem se

incorpore nas aquisições do desenvolvimento independente do aprendiz reaparecendo, posteriormente, na forma de ações intencionais e auto-reguladoras (ANDRADE & URT, 2007, p.49).

Nessa perspectiva, em relação a ações intencionais de auto-reguladoras de resolução de conflitos, a foto 42 mostra o aluno Ryan deitado no colo do amigo Gael e o mesmo não queria que ele ficasse em seu colo. Observando os dois percebi que os mesmos não entraram em acordo sozinhos. O aluno Ryan não se sensibilizava com o choro do Gael e estava achando divertido ficar no colo dele já que o mesmo não conseguia tirá-lo da li. Nesse momento, é o que chamamos de o “olhar atento do educador”, para realiza a mediação entre os dois, para resolução do conflito.

É o momento do educador sensibilizar as partes (foto 46) na mediação do conflito, dizer que o amigo está sofrendo com a situação, que ele não quer que fique no colo dele, entre outros. Desse modo, quando as crianças são mediadas, a criança internaliza comportamentos que geram as transformações necessárias a seu desenvolvimento, que são tão importante para o desenvolvimento de sua personalidade.



Foto 46: Resolução de conflitos.

Fonte: Emanuelli Renosto

Nessa perspectiva, como elo que se liga o desenvolvimento presente com o desenvolvimento futuro próximo, Vygotsky (1989) recorre a conceitos de imitação, caracterizando-o como uma capacidade que torna possível o surgimento da zona proximal, no processo de desenvolvimento.

Pode-se entender imitação, a partir da seguinte concepção Walloniana:

[...] uma ação que, ao iniciar-se na alienação de quem imita, impregnado por uma impressão externa (fusão no modelo), se modifica e se transforma, diferenciado-se do que imitou, construindo, um novo patamar de comunicação e novas estruturas mentais de descortinamento do significado das coisas. Através da imitação, a criança, simultaneamente, começa a se expressar (instrumento de relação) e a experienciar (instrumentos cognitivos) o significado e o sentido das trocas sociais (VASCONCELLOS, 1996 b).

Ao compreender a interação entre crianças de diferentes idades à luz do conceito de imitação, segundo a perspectiva walloniana, surge uma outra dimensão do desenvolvimento infantil a ser destacada: o processo de individualização (ANDRADE & URT, 2007, p. 50).



Foto 47: Socialização de crianças de diferentes idades.

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 48: Socialização de crianças de diferentes idades.

Fonte: Emanuelli Renosto

O processo de individualização está estreitamente ligado com o sentido de identidade, de uma diferenciação entre “O Eu e O Outro”. Nesta tarefa de diferenciar-se do outro, a imitação surge como instrumento psicológico que é utilizado pela criança na construção de suas condutas, ações motoras e interpretações da realidade além de manter a vinculação entre a ação motora, o ato propriamente dito e a atividade mental, a representação ou imagem mental (ANDRADE & URT, 2007, p. 50).

Dentro dessa premissa Bandeira & Freire (2006), a noção de identidade remete a construção social e cultural do “nós”, ou seja, refere à esfera da identidade coletiva de grupos sociais. Tanto a noção de pessoa quanto a noção de identidade dizem respeito a diversidade (indivíduos sociais) e ao modo como a sociedade lida com as diferenças, construindo categorias de identificação (p.24).

Dando continuidade, realizamos a atividade “A visita da Tartaruga e o Jabuti”, foi uma proposta realizada pela diretora Loide Favaro Alves, que conseguiu propiciar esse momento de contato com as espécies de tartaruga e jabuti para as crianças conhecer (foto 45 e 46), saber as diferenças entre elas, do que se alimentavam, etc.

Dentro dessa perspectiva, no Infantil 1, através de nossa prática pedagógica inovadora realizamos a atividade “Roda da Paz”, fazendo referência nas fotos 49, 50, 53 e 54 estimulando o aprendizado das crianças numa atmosfera de paz e não – violência com os animais e estendemos fazendo relação com os colegas de sala de aula, que “nossas mãos são para fazer carinho no amigo”, potencializando o aprendizado, numa perspectiva de sensibilizar as crianças para atitudes de sensibilização, cooperação, comunicação e solidariedade.



Foto 49: Roda da Paz

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 50: Roda da Paz

Fonte: Emanuelli Renosto

Nesse dia também foram confeccionados lembrancinha de tartaruga com tampinhas de garrafas pets para as crianças levarem para casa. Inclusive momento muito esperado pelas crianças para cada uma pegar a sua tartaruga para levar para casa. Como mostra nas fotos 51 e 52, algumas tartarugas confeccionadas.



Foto 51: Brinquedos de tampinhas de garrafas.

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 52: Brinquedos de tampinhas de garrafas.

Fonte: Emanuelli Renosto

Deste modo, a imitação pode ser compreendida como precursora do pensamento interpretativo e representativo,

“Wallon define imitação como exemplo dos aspectos dialéticos do desenvolvimento, já que, através das ações de misturar-se, dissolver-se e diferenciar-se do outro, a criança transforma o mundo social re-apresentando-o a seu modo. No surgimento dessas transformações ela vai-se tornar, num futuro próximo, capaz de reconhecer o significado de suas ações, em oposição a outras possíveis” (VASCONVELLOS, 1996 b, p. 3).

Assim, a troca social entre crianças de diferentes idades pode ser identificada como uma rica situação propiciada da emergência de comportamentos imitativos e criadora da zona proximal de desenvolvimento. Esses contribuem para a diferenciação social e para a constituição subjetiva do sujeito (ANDRADE & URT, 2007, p. 50).



Foto 53: Troca social com crianças de diferentes idades.

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 54: Interação de diferentes atores sociais.

Fonte: Emanuelli Renosto

Nesse contexto, nos educadores temos um importante papel educacional na vida das crianças da Educação Infantil, principalmente com bebês e crianças bem pequenas pois à idéia da zona de desenvolvimento proximal criada não é somente através da interação entre diferentes atores sociais, com variados níveis de competências. Mas também, através de nossos objetivos e planejamentos educacionais inovadores, que favorecem situações desafiadoras de ensino e aprendizagem.



Foto 55: Jabuti

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 56: Jabuti

Fonte: Emanuelli Renosto

Andrade & Urt (2007), enfatiza sobre a reflexão sobre a responsabilidade pedagógica,

O destaque dessa reflexão fica para a responsabilidade pedagógica da professora que, iluminada pela teoria, favorece, intencionalmente, diferentes modalidades de interação social que variam da observação participante à cooperação ou mesmo competição (p. 51).

Ao desafiar a zona de desenvolvimento real da criança, lançando-lhe novas situações, a professora estará se orientando pela máxima sócia interacionalista que acredita que a boa aprendizagem é aquela que antecede o nível atual de desenvolvimento (ANDRADE & URT, 2007, p. 51).



Foto 57: Interação entre crianças de diferentes idades.

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 58: Interação entre crianças de diferentes idades.

Fonte: Emanuelli Renosto

Os apontamentos teóricos acerca da interação entre crianças de diferentes idades se caracterizaram como uma opção pedagógica a ser incorporada na prática pedagógica inovadora na Educação Infantil. Uma prática possível de ser planejada e acompanhada pelo olhar atento e analítico da professora.

Através da nossa prática pedagógica inovadora, temos que ter estratégias para trabalhar os diferentes espaços, com situações diversas nos CMEIs, de forma gradativa com acolhimento aos bebês e crianças bem pequenas.

Trabalhando diferentes espaços a atividade “Vamos Brincar de Cabana”, vem agregar mais uma possibilidade de interação entre as crianças, favorecendo o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, estimulando o senso de equipe e improvisação como mostra nas fotos 59 e 60. Essa é uma atividade que pode ser observado as ações dos bebês e crianças bem pequenas e como realizam a interação entre seus pares e adultos presentes? (brincam de se esconder e aparecer, imitam gestos e movimentos etc). Ficar atento quanto essa atividade desafia corporalmente os bebês? Quais habilidades motoras foram ampliadas na proposta? (esticar o corpo para alcançar, engatinhar ou se arrastar em direção). Se ocorreu barreiras físicas, comunicacionais ou relacionais que podem impedir que uma criança ou o grupo participe e aprenda. Reflita e proponha mediações para atender às necessidades e às diferenças de cada criança ou do grupo. Com olhar atento às demandas, auxilie os deslocamentos dos bebês que não andam, incentivando a participação deles. Garanta que todos possam estar em atividade, de acordo com suas preferências, ritmos e possibilidades. Disponibilize no ambiente um espaço para livros ou outro brinquedo já conhecidos pelo grupo, para que todos tenham acesso quando desejarem.



Foto 59: Brincar de Cabana
Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 60: Brincar de Cabana
Fonte: Emanuelli Renosto

A atividade “Vamos Brincar de Cabana” (foto 59 a 61), dá pra ser realizada praticamente uma vez por semana ou mais com os bebês e crianças bem pequenas, dá pra brincar com diferentes brinquedos, ler livros, disponibilizar bolinhas para as crianças fazer as cabanas de cesta, colocando- as e retirando as bolinhas, ou fazer as brincadeiras que mais gostam.



Foto 61: Brincar de Cabana
Fonte: Emanuelli Renosto

Dentro dessa premissa, o professor promove com eficácia a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras que estabeleçam relações diretas com o brincar, buscando a construção do conhecimento, consequentemente engajando professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Desde os primeiros meses, é intensa a relação do bebê com o adulto e também com a realidade circundante, e essa relação reorganiza o desenvolvimento do bebê, em que, num primeiro momento, predominam necessidades biológicas e orgânicas e, progressivamente, surgem necessidades sociais. Deste modo, o desenvolvimento psíquico da criança começa a se formar no processo de educação, efetivado pelos adultos, que além de satisfazerem as necessidades imediatas da criança, organizam sua vida e criam condições para que seja formada a experiência social. (ELKONIN, 1969). Essa experiência social é formada pela atividade conjunta com os adultos e potencializa conquistas no desenvolvimento do bebê durante o primeiro ano. O adulto comunica-se com o bebê que, como consequência, forma as premissas da linguagem por meio dos primeiros balbucios e sons.

Saliento que essa comunicação se origina a necessidade de deslocar-se, de mover-se, arrastar-se, como pode ver nas fotos 62 e 63, esses momentos. Com isso, amplia-se o conjunto de objetos que pode alcançar, os quais, por isso, convertem-se em objetos de seu conhecimento, revelando suas propriedades.

Assim, pode ser verificado através das “atividade livre” de exploração do ambiente pelos bebês e crianças bem pequenas, que possibilita por meio da intervenção pedagógica ampliar-se as possibilidades de manipulação. Deste modo, as crianças exploram diferentes formas e movimentos corporais, expressando-se de maneira única e desenvolvendo de habilidades motoras.



Foto 62: Explorando o ambiente
Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 63: Explorando o ambiente
Fonte: Emanuelli Renosto

Assim, trabalhando no campo de experiência “O Eu, o Outro e Nós” com os bebês e crianças bem pequenas é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Nessa perspectiva, quando a criança é estimulada a explorar o ambiente e experimenta seu próprio corpo, desenvolve a consciência corporal, fortalece a sua identidade e estabelece uma relação saudável consigo mesma.

Os primeiros movimentos que a criança realiza, até a conquista de segurar e apalpar o objeto (foto 64 e 65), estão voltados para um intenso desenvolvimento e com inúmeras possibilidades de relação entre a criança e o adulto e favorecendo o desenvolvimento de funções psíquicas como a sensação, a percepção, a atenção e a memória.

Na atividade “Manipulação de Objetos” é uma prática pedagógica que deve ser desenvolvida diariamente com os bebês e crianças bem pequenas, dá pra brincar com diferentes brinquedos e objetos.



Foto 64: Explorando brinquedos

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 64: Explorando brinquedos

Fonte: Emanuelli Renosto

Por meio da intervenção pedagógica, ampliam-se as possibilidades de manipulação, durante o primeiro ano, formando novas capacidades, como por exemplo, concentrar-se, examinar, apalpar, ouvir, entre outras, e, com a formação do ato de agarrar, a atividade orientada e a exploradora adquirem uma nova configuração quando a criança começa a se orientar pelos novos objetos. As ações da criança “[...] são estimuladas pelas novidades dos objetos e sustentadas pela novidade dos objetos e sustentadas pelas novas qualidades dos objetos que vão sendo descobertas durante a sua manipulação” (ELKONIN, 1998, p.214).

Dentro dessa premissa a atividade “Brincadeiras com bolinhas coloridas”, como mostra nas fotos 66 e 67, configura através de prática pedagógica inovadora ao disponibilizar bolinhas coloridas para os bebês e crianças bem pequenas, para que possam explorar os objetos e o espaço, se rastejando, fazendo tentativas de se locomover para pegar as bolinhas, entre outros.



Foto 66: Explorando os brinquedos

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 66: Explorando os brinquedos

Fonte: Emanuelli Renosto

Através da interação social como mostra nas fotos 68 e 69, entre seus pares e de crianças de faixa etária diferentes aprendem sobre as diferenças e semelhanças, exercita a empatia e desenvolve habilidades sociais, como o respeito e a cooperação.



Foto 68: Brincando com bolinhas

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 68: Brincando com bolinhas

Fonte: Emanuelli Renosto

As atividades que envolvem movimento, expressão corporal e jogos em grupo proporcionam oportunidades de autoconhecimento, interação e construção de vínculos afetivos, contribuindo para uma educação que valoriza a individualidade e promove a convivência harmoniosa com os outros. Como mostra nas atividades de circuito motor (foto 70), nas brincadeiras livres (foto 71) e nas atividades de encaixe (foto 72).



Foto 70: Circuito Motor
Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 71: Brincadeiras livres.
Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 72: Peças de Encaixe
Fonte: Emanuelli Renosto

SOBRE PROFISSIONALIDADE E A RESPONSABILIDADE SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NO CMEI

Sacristán (1995) entende profissionalidade docente como:

[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor (p.65).

Entre as qualificações profissionais que fazem de um (a) educador (a) infantil um (a) profissional de qualidade, não se inclui nem a maternidade nem o sentimento materno. Esses atributos até mesmo excluem a possibilidade de acesso aos homens ao trabalho em escolas infantis, ao passo que a participação deles é indispensável e deve ser estimulada (Bandeira & Freire, 2006, p.60).

No CMEI, como em qualquer escola, a relação que a educadora estabelece com a criança é uma relação pedagógica, envolve um processo de ensino-aprendizagem. A ação educativa na Educação Infantil é primordialmente uma ação socializadora de que o educador/a e educandos/as são sujeitos ativos (Bandeira & Freire, 2006, 61).

Segundo Bandeira e Freire (2006), a criança na escola infantil, adquire conhecimentos não por absorção e acumulação de informações, mas pela transformação dessas informações em conhecimentos (p.62).

Dentro desse contexto, o currículo é um dos instrumentos nós educadoras temos para orientar nossas ações. Assim o educador infantil ativo, participa da discussão dos marcos curriculares, do sistema de ideias e conceitos que darão suporte ao seu trabalho, bem como dos fazeres, estratégias e dos instrumentos metodológicos e didáticos para o desenvolvimento da intencionalidade de ensino-aprendizagem.

De acordo com a BNCC de Educação Infantil, os grupos etários atende os pequenos de zero aos 5 anos e 11 meses. Desta forma, para definir quais são os objetivos de aprendizagem adequados para cada faixa etária dos pequenos, a Base se divide em três faixas etárias:

- Bebês (zero a 1 ano e 6 meses);
- Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses);
- Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Segundo a Base na Educação Infantil, as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas, tanto as interações quanto as brincadeiras estão presentes nas atividades com os pequenos. A partir disso, a Base estipula **seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, que são:

1. Conviver;
2. Brincar;
3. Participar;
4. Explorar;
5. Expressar-se;
6. Conhecer-se.

Para assegurar os seis direitos listados acima, a BNCC se estrutura em **cinco campos de experiência** para que bebês e crianças bem pequenas possam aprender e se desenvolver. Assim, os direitos de aprendizagem são contemplados dentro de cada um dos Campos de Experiência, que são:

- **O Eu, O Outro e O Nós** : Habilidades Sociais, Autonomia e Identidade;
- **Corpo, Gestos e Movimentos**: Habilidades do Corpo;
- **Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação**: Campo da Oralidade e Letramento;
- **Traços, Sons, Cores e Formas**: Expressão Musical e Dança, Expressão em Artes Visuais, Expressão no Faz de Conta, sons, formas e imaginação;
- **Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações**: Conhecimento de mundo: natureza, ciência e matemática.

QUAL É A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR SABER SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL?

Nossa responsabilidade consiste em compreender e o por que se atentar à evolução cognitiva, motora, social e emocional da criança e para isso é necessário entender o desenvolvimento infantil.

Segundo Pais & Filhos (2020), existem duas razões para essa finalidade:

- Conhecimento sobre o desenvolvimento normal e suas variações individuais, já que isso permite procurar orientações e encaminhar a criança para um diagnóstico e um processo de intervenção precoce, a fim de atingir os melhores resultados;
- Facilitação ao crescimento e ao desenvolvimento, com o propósito de colocá-los como eixos centrais da atenção à criança. Ainda é verificada a necessidade de intervenções apropriadas.

Existem vários aspectos que devem ser considerados no processo da infância para alcançar esses objetivos. Para Pais & Filhos (2020), entre eles estão o fato da criança:

- Passar por avanços e retrocessos naturais, em vez de ter uma evolução linear;
- Enfrentar diferentes etapas, que integram seu desenvolvimento;
- Ser única e exigir respeito ao seu tempo e às suas necessidades;
- Precisar de adequação nos estímulos, já que o excesso ou a falta levam a dificuldades futuras;
- Ser um indivíduo com suas particularidades, o que significa que comparações são pouco adequadas.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das crianças é um processo diferente para cada uma delas, sendo necessário respeitar suas particularidades.

O professor que conhece o desenvolvimento infantil tem mais autonomia para:

- Conquistar maior competência e agir de forma respeitosa com os bebês e crianças pequenas;
- Levar em consideração o que realmente cada criança necessita;
- Planejar e organizar os ritmos individuais dentro do coletivo;
- Planejar a jornada e o coletivo em prol das infâncias;
- Planejar e organizar os espaços de brincar, possibilitando liberdade de escolha;
- Documentar com sentido o percurso metodológico das atividades no CMEI.

COMUNICAÇÃO EMOCIONAL DIRETA

As interações sociais e o desenvolvimento emocional são fundamentais. A criança aprende a expressar emoções, a estabelecer vínculos afetivos e a interagir com outras pessoas. Ela começa a desenvolver empatia, a reconhecer sentimentos e a compartilhar experiências. Sempre lembrando que cada criança tem seu ritmo de desenvolvimento, mas é fundamental acompanhar de perto o progresso e, caso haja alguma preocupação, buscar orientação.

Assim a comunicação Emocional Direta é um momento fundamental para que ocorra o desenvolvimento infantil saudável. É durante os primeiros meses de vida que as crianças dependem fortemente da comunicação emocional dos adultos para entender e regular suas próprias emoções.

Ao apoiar as crianças na compreensão de suas emoções, os adultos podem ajudá-las a desenvolver habilidades sociais e emocionais saudáveis que serão úteis ao longo de toda a vida, pois é através da ação e mediação do adulto que a criança vai aprendendo sobre o mundo, socializando, fazendo tentativas de comunicar-se e buscando compreender emoções expressas por ela e pelos outros, como mostra na foto 73 e 74.



Foto 73: Comunicação Emocional Direta

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 74: Comunicação Emocional Direta

Fonte: Emanuelli Renosto

Nos primeiros meses de vida a criança depende das ações de adulto para garantir que suas necessidades básicas de sobrevivência para que sejam atendidas. Neste período, ocorre intenso desenvolvimento e aprendizagem, pois os bebês estão aprendendo a ter suas necessidades atendidas através do choro e, posteriormente a comunicar-se com riso, choro, balbucio, expressões faciais e corporais.

Suas habilidades motoras estão em amplo desenvolvimento, a medida que consegue segurar a cabeça, rolar, sentar e engatinhar se dá o início de controlar o movimento dos músculos para mover intencionalmente seu corpo, em busca de exploração do ambiente e comunicação. Por volta dos 12 meses, ele dá os primeiros passos e inicia o processo de andar.

Para Facci, Leonardo & Franco (2023), o primeiro ano de vida a comunicação do bebê acontece através da mediação do professor, nomeando objetos, situações, emoções, chamando o bebê pelo nome, usando uma voz expressiva, fazendo o que chamamos de comunicação emocional direta. Essa mediação é essencial para que o bebê consiga organizar suas ações e adquira noções da imagem total do objeto, ao mesmo tempo em que amplia suas possibilidades, estabelecendo relações entre os objetos e as palavras. É de suma importância que essa comunicação emocional aconteça para que ocorram novas formações psicológicas.

A relação direta, de como a criança é tratada como sujeito tem seu desenvolvimento potencializado, como em momentos da alimentação e troca muitas vezes é o único momento do dia no CMEI em que a criança vai ter esse contato face a face com o professor. Assim a criança aprende a partir do convívio social, com diferentes etapas.

Os momentos de cuidado com o corpo são fundamentais como espaço de brincadeira e relação individualizada entre professor e crianças. Momentos de troca de fralda, desfralde e acompanhamento ao banheiro são exemplos dessa relação direta (Joyce M. Rosset 2017, p. 13).

Nessa perspectiva, estudos como o de Magalhães e Lazaretti (2019), defendem a necessidade de reconhecer o banho, troca de fraldas e roupas, alimentação e relaxamento como momentos nos quais o educar e o cuidar se interligam e são fundamentais para a promoção do desenvolvimento das crianças uma vez que a relação face a face – entre a criança e a professora – propiciada por esses momentos constituem uma forma essencial de educação, especialmente dos bebês no primeiro ano de vida, mas não é só deles. Na relação face a face, acontece a comunicação emocional que guia o desenvolvimento no primeiro ano de vida e, para todas as idades, é situação essencial na constituição da autoimagem das crianças. A maneira como a criança é tratada nessas relações face a face tem força motivadora em seu desenvolvimento em seu desenvolvimento. Tratada como sujeito numa relação acolhedora, tem seu desenvolvimento potencializado; tratada como objeto numa relação mecânica, tem seu desenvolvimento inibido.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL E COMO ESTÃO ORGANIZADOS ESSES MOMENTOS NO CMEI?

Os cardápios são elaborados pela nutricionista da Secretaria Municipal da Educação de Toledo para atender todas as necessidades das crianças. São oferecidos cardápios especiais para os casos de diabetes, doença celíaca, intolerância à lactose, vegetarianos, entre outros.

Segundo Passos (2007), para que o processo de desenvolvimento físico e psicossocial da criança ocorra de maneira satisfatória é necessário garantir uma alimentação balanceada, ou seja, com alimentos que supram suas necessidades de nutrientes básicas (carboidratos, proteínas, lipídios, vitaminas, minerais e água).

Dentro dessa perspectiva, momentos de alimentação saudável, com as crianças do Infantil, segue fotos logo a baixo:



Foto 75: Shanhe
Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 76: Matheu
Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 77: Ani Mariana
Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 78: Benjamin
Fonte: Emanuelli Renosto

As refeições são balanceadas e diversificadas, inclusive com produtos da agricultura familiar, para atender às necessidades nutricionais dos estudantes. São respeitados hábitos alimentares dentro dos parâmetros da legislação federal, a lei nº 11.947.

Nesse sentido, os CMEIs têm uma importante contribuição ao fornecer uma alimentação equilibrada que atenda às necessidades nutricionais das crianças sob sua responsabilidade, mas também no sentido de educá-las para que, conhecendo a importância de uma boa alimentação para sua saúde, adquira hábitos alimentares saudáveis desde a infância. Assim, o educador se faz a peça chave no processo de educação nutricional. Segue mais algumas fotos referentes aos momentos de refeição nos CMEIs:



Foto 79: Théo

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 80: Jhon

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 81: Hadasa

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 82: Helena

Fonte: Emanuelli Renosto

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) preza pela oferta de alimentos saudáveis.

Recentemente, em 2020, surgiu uma nova resolução nesta legislação que limitou ainda mais a oferta de açúcares e proibiu produtos ultraprocessados na alimentação escolar, garantindo inclusive a oferta obrigatória e frequente de micronutrientes importantes para a aprendizagem e que as crianças brasileiras têm apresentado carências, como o ferro e vitamina A.

Conforme o exposto, percebe – se que, sem uma alimentação adequada em quantidades e qualidade é impossível garantir crescimento e desenvolvimento adequado as crianças. Segue mais algumas fotos desses momentos:



Foto 83: Infantil 1 matutino

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 84: Théo

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 85: Infantil 1 matutino

Fonte: Emanuelli Renosto

A temática da boa alimentação permeia o cotidiano dos CMEIs nos momentos de refeição e também os componentes curriculares. Algumas crianças ainda mamam, há lactários e cantinhos de amamentação nos CMEIs. As mães podem utilizar o espaço ou deixar o leite materno para alimentar seu bebê.

Sobre a introdução de alimentos sólidos na dieta alimentar do bebê, pesquisas e orientações na área da puericultura apontam que a prática de bons hábitos alimentares nos primeiros mil dias de vida (gestação e os primeiros dois anos) é a base de uma futura boa alimentação e vida saudável. Mais que isso, importa não apenas o que se come, mas a relação que se estabelece nesse momento (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, Passos (2007), se baseia nos RCNEI sobre a relação da alimentação com o cuidar e educar

“O ato de alimentar tem como objetivo, além de fornecer nutrientes para a manutenção da vida e da saúde, proporcionar conforto ao saciar a fome, prazer ao estimular o paladar e contribui para a socialização ao revesti-lo de rituais. Além disso, é fonte de inúmeras oportunidades de aprendizagens” (RCNEI, 1998, p.55).



Foto 86: Thesila

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 87: Luiz

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 88: Elaine

Fonte: Emanuelli Renosto



Foto 89: Ani Mariana

Fonte: Emanuelli Renosto

O fato do bebê poder comer de forma autônoma tendo a escolha, de alimentos facilmente manuseáveis, coloridos e atraentes também favorece a experimentação de novos sabores e curiosidade por experimentar mais e mais alimentos. Respeitar seus ritmos e preferências, ao mesmo tempo que garantir seu bem-estar por meio de uma dieta variada e equilibrada é parte do acolhimento a que as crianças têm direito (BRASIL, 2009). E uma maneira de fazer isso é diversificando a oferta de alimentos.



Foto 86: Antonela e
Maria
Fonte: Emanuelli
Renosto



Foto 87: Thesica
Fonte: Emanuelli
Renosto



Foto 88: Natã
Fonte: Emanuelli
Renosto



Foto 89: Lorenzo
Fonte: Emanuelli
Renosto

A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Organizar uma rotina escolar não significa planejar o máximo de atividades possível para que a criança esteja ocupada durante toda sua permanência no CMEI. Maria Carmen Barbosa e Maria da Graça Horn, autoras de “Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil”, afirmam a rotina escolar deve ser planejada de modo a incluir atividades que supram três tipos de necessidades das crianças: biológicas, psicológicas e sociais – históricas.

Para levar em consideração o que realmente cada criança necessita;

- Recepção (acolhida);
- Café da manhã (alimentação);
- Hora da história/Música/Circuito motor;
- Atividade do Dia;
- Passeio/Solário/Parque;
- Almoço (alimentação);
- Higienização/Trocas (Brinquedos);
- Preparação para saída.

Obs. O descanso/ soninho será realizado conforme a necessidade da criança.

Na educação Infantil, as vivências devem afetar a criança ao ponto de criar nelas a necessidade de aprender de conhecer as coisas, de fazer, de criar e assim se desenvolver.

A CRIANÇA: AVALIANDO SEU DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento do indivíduo é um processo integral que está em permanente movimento, onde deve considerar o indivíduo como um ser histórico numa relação de indivíduo – sociedade, em interação com ambiente físico e social.

O ser humano em desenvolvimento cria e re – cria a si mesmo, pois quando rompe com uma determinada forma de pensamento e adquire uma outra forma de olhar, de perceber o mundo, as outras pessoas, etc... e isso só ocorre na relação no jogo das relações sociais.

Quanto as fases de desenvolvimento infantil não se pode fragmentá-las, deve-se estudar em sua totalidade: histórico, emocional, cultural, social, biológico, situações concreta, levando em consideração os aspectos físicos e social.

Dessa forma a avaliação do desenvolvimento infantil deve considerar o contexto social e das condições concretas da vida da criança e quem precisa romper com os modelos clássicos de avaliação, não tendo prejulgamento e preconceitos.

O uso da observação deve ser como uma aliada no processo de avaliação do desenvolvimento infantil, tendo como sustentação o interesse e as necessidades infantis para permitir compreender o que se passa com a criança.

A Psicologia Histórico – Cultural de Vygotsky ressalta que a estrutura da consciência humana está ligada à estrutura da atividade humana, às condições concretas, ao espaço e ao tempo que o homem ocupa em determinada circunstância.

Vygotsky identifica o nível real que está ligado às conquistas já realizadas pelo indivíduo e o nível potencial que é construído pelas capacidades que ainda está latentes. A ZDP seria a distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial, entre aquilo que o sujeito consegue realizar sozinho e aquilo que ele realiza com a ajuda dos outros.

Assim o professor deve romper com conceitos fossilizados e descrever o que as crianças sabem e fazem, o que aprendem e não aprendem, etc, sendo necessário explicar como e por que isso ocorre, onde a observação é um procedimento necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi apresentar a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Constata-se que o brincar é um meio para adquirir a aprendizagem de maneira espontânea e prazerosa, favorecendo a compreensão da realidade, a construção da identidade e a descobrindo mundo que a rodeia.

A brincadeira não deve ser considerada então como uma simples atividade de distração para uma criança, pois ela tem um grande papel na vida de uma pessoa, ela desafia a criança a se desenvolver, promove a socialização e a descoberta de tudo que está a sua volta. Parece claro que no âmbito educacional infantil as atividades lúdicas são mais eficientes quando se almeja a otimização do processo de aprendizagem.

Destaca-se um importantíssimo aspecto que o brincar propicia: a socialização, o desenvolvimento da afetividade e a diversão propriamente dita. Considerando que vivemos em uma era onde as pessoas estão deixando a mídia eletrônica substituir a interação humana, sendo essa indispensável na valorização do ser humano, que é um ser social e que nasceu para viver em grupo e não isolado.

O lúdico é significativo à criança, pois permite conhecer, compreender, construir seus conhecimentos e tornar-se cidadã deste mundo, ser capaz de exercer sua cidadania com dignidade e competência. Contribui também para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas e compreendendo um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.

É buscando novas maneiras de ensinar por meio de práticas pedagógicas inovadoras, engajando professores e alunos com uso ou não de tecnologias através de comprometimento com a educação, conseguiremos uma educação de qualidade e que realmente consiga ir ao encontro dos interesses e necessidades da criança.

Cabe ressaltar que uma atitude lúdica não é somente a somatória de atividades; é, antes de tudo, uma maneira de ser, de estar, de pensar e de encarar a instituição educativa, bem como de relacionar-se com os alunos. É preciso saber entrar no mundo da criança, no seu sonho, no seu jogo e, a partir daí, jogar com ela. Quanto mais espaço lúdico proporcionarmos, mais alegre, espontânea, criativa, autônoma e afetiva ela será.

Propomos, entretanto, aos educadores infantis, transformar o brincar em trabalho pedagógico para que experimentem, como mediadores, o verdadeiro significado da aprendizagem com desejo e prazer.

É preciso que o professor assuma o papel de criador de um currículo que privilegie as condições de aprendizagens que a ludicidade contém nos seus diversos domínios, afetivo, social, perceptivo motor e cognitivo, explicitando-a corajosamente como meta da instituição educativa.

Se você leu o presente trabalho até agora é porque ocorreu o engajamento através do envolvimento emocional, potencializado com um propósito em comum: por uma conexão de uma prática educativa inovadora e engajada com uso ou não de tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Daniela da Silva Freire. **Psicologia. Desenvolvimento e Aprendizagem em bebês e crianças pequenas.** Cuiabá: EdUfmt, 2006.
- ANDRADE, Daniela da Silva Freire & URT, Sônia da Cunha. **Temática da Educação Infantil sob O Olhar da Psicologia.** Cuiabá: EdUfmt, 2007.
- ALMEIDA. Ordália Alves, ESPÍNDOLA. Ana Lúcia & GHIRALDELLO. Antonio Vitório. **História da Educação. Em três momentos da História do Brasil: Período Colonial, Período Imperial e Primeira República.** Cuiabá: EdUFMT, 2006.
- ASSIS, R. M. **Brincando e Aprendendo: O Papel do lúdico no ensino / Aprendizagem em diferentes contextos sociais.** Monografia apresentada na graduação do curso de pedagogia do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ. 2010.
- BANDEIRA, Maria de Lourdes & FREIRE, Otávio. **Antropologia.** Cuiabá: EdUFMT, 2006.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).
- BETTELHEIM, Bruno. **Bruno Bettelheim e a psicanálise dos contos de fadas.** Disponível em: **Bruno Bettelheim e a psicanálise dos contos de fadas - RFM Editores (revistaeducacao.com.br)**, acessado em 18 ago. 2023.
- BOMTEMPO, E. Aprendizagem e brinquedo. In: WITTER, G. P. e LOMÔNACO, J. F. **Psicologia da aprendizagem: áreas de aplicação.** EPU, São Paulo, 1987.
- BRASIL, **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.** Referencial curricular nacional para a educação infantil – Brasília: MEC/SEF: 2018. 27 p.
- BRASIL, **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.** Referencial curricular nacional para a educação infantil – Brasília: MEC/SEF: 1998. [Documento introdutório].
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BRUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Cortes, 1994.
- CERISARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a Educação na Infância.** São Paulo: Scipione, 1990.
- ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Tradução de Psicologia Igri.

- ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1969. p. 504 – 522.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscú: Progreso, 1987. p. 104-123.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro & FRANCO, Adriana de Fátima. **Implicações da periodização do desenvolvimento humano para a prática pedagógica em destaque a psicologia histórico-cultura**. Paranavaí: EduFatecie, 2023.
- Franco, F. (2007). **Infant pointing: Harlequin, Servant of two masters**. In N. Eilan, C. Hoerl, T. McCormack, & J. Roessler (Eds.), **Joint attention: Communication and other minds: Issues in philosophy and psychology** (pp. 129-164). New York: Oxford.
- FREITAS, M. T. de A. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. São Paulo: Papyrus, 1994.
- FREITAS, M. T. de A. Vygotsky: um homem, seu tempo, sua atualidade. In FREITAS, M.T. de A. **Vygotsky: um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF:1998.
- FRIEDMAN, Adriana. **A arte de brincar**. São Paulo: Vozes, 2012. Brincar, crescer e aprender. São Paulo: Moderna 1994.
- FRIEDMAN, Adriana (org.). **O direito de brincar: A brincadeira**. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992.
- FROBEL, F. **A Educação do ser humano**. Passo Fundo: UPF, 2001.
- GARCIA 2003 apud, GOMES, J. C. S. **Brincar: uma história de ontem e hoje**. Campinas – SP. 2006/ UNICAMP (conclusão de graduação).
- GARAUDY, D. **Dançar a vida**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GRASSI, T. M. **Oficinas psicopedagógicas**. 2ª ed. rev. e atual. Curitiba: IBPEX, 2008.
- GENTILI, Paola. **ESTEBAN LEVIN “O corpo ajuda o aluno a aprender”**. Disponível em: **ESTEBAN LEVIN “O corpo ajuda o aluno a aprender” | Nova Escola**, acessado em 25 de abril de 2023.
- HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis**. São Paulo: Vozes, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo e brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** (1ª ed). São Paulo: Cortez, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7ª ed. São Paulo. Cortez, 2003

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2013. 204 f.

LILLARD, A.S. (1993). **Pretend play skills and the child's theory of mind.** *Child Development*, 64, 348-371.

LILLARD, A.S. (1994). **Making sense of pretense.** Em C. LEWIS & P. MITCHEL (eds.), *Children's early understanding of mind* (pp.211-234). Hillsdale: LEA.

MALUF, M. R. (Org.) (1992). **II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização: Anais.** São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MALUF, M. R. & Barrera, S. D. (1997). **Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 125-145.

MAGALHAES, C. LAZARETTI, L. M.; Acolher, Explorar, Brincar e Conhecer: Reflexões sobre o Espaço Como Potencializador das Aprendizagens de Bebês e Crianças na Educação Infantil In: **Apropriações Teóricas e suas Implicações na Educação Infantil.** 1 ed. Curitiba: Edirota CRV, 2019, v.1, p. 1- 24.

MODESTO, Monica Cristina. RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento.** Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanco & URT, Sônia da Cunha. **Avaliação do Desenvolvimento da Criança.** Cuiabá: Edufmt, 2007.

OLIVEIRA, V. B. (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos sete anos.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de & SPINDOLA, Arilda Maria de Almeida. **Linguagens na Educação Infantil III – Literatura Infantil.** Cuiabá: Edufmt, 2008.

OLIVEIRA, Paulo. **O que é brinquedo.** São Paulo. Editora Brasiliense 1988. OLIVEIRA, M. C. S. M. **Do prazer de brincar ao prazer de aprender.** Disponível em: <http://sfb.org.br/br/wp-content/uploads/2011/06/Do-prazer-de-brincar-ao-prazer-de-aprender1.pdf> . Acesso em: 12 jun. 2015.

OLIVEIRA, Vera B. de. (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PAIS & FILHOS. **Desenvolvimento infantil: um guia com tudo que você precisa saber.** Disponível em: Desenvolvimento infantil: um guia com tudo que você precisa saber - Quantum Educacional, acessado 10 out. 2023.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

PASSOS, Maria Cristina. **Saúde, Alimentação e Nutrição.** Cuiabá: EdUfmt, 2007.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

RIZZI, L. & HAYDT, R. C. **Atividade Lúdicas na educação da criança.** São Paulo: Atica, 1987.

ROJAS, Jucimara. **Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: O lúdico e o processo de desenvolvimento Infantil**. Cuiabá. 2007.

ROSSETTI – FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROSSET, J. *et al* **Práticas comentadas para inspirar: Formação do professor de educação infantil**. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

ROSSET, P. Epistemes rurales y la formación agroecológica en la Vía Campesina. *Ciencia y Tecnología Social*, v. 2, p. 1-10, dez. 2015.

SACRISTAN, J. G. Consciencia e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Lisboa: Porto, 1995.

THIAGO, L. P. S. Espaço que dê espaço. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2006, p. 51-62

VYGOTSKI. **A formação social da mente**. Local: Livraria Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI. Lev. Semenovick. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Orgs: Michael Cole et al. 4. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Play and it's role in the mental developmente of the child. In: **Soviet Psychology**, 5, p. 6- 18, 1967.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa. Edições 70, 1968. WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. RJ: Imago, 1967.

WINNICOTT, D. W. (1971). “**A criança e o seu Mundo**”. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar editores, 2ª Ed.

MOYLES in: SILVA, Daiani Cristina Karczmarski da. **LUDICIDADE: A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Disponível em: LUDICIDADE: A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (iscivweb.com.br), acessado em 15 de jul. 2023.

EMANUELLI RENOSTO

É com imensa gratidão e alegria que compartilho minha jornada com você através deste livro. Meu nome é Emanuelli Renosto, e minha trajetória na educação abrange mais de duas décadas, com ênfase especial de 18 anos na educação infantil. Cada passo dessa jornada tem sido guiado por um profundo compromisso com o desenvolvimento das crianças e a inovação nas práticas educacionais.

Minha formação acadêmica é tanto diversa quanto complementar. Sou graduada em Ciências Ambientais, Pedagogia e Educação Física, e essas formações me ofereceram uma visão abrangente e integrada da educação. Além disso, especializei-me em Gestão e Neuropsicopedagogia, o que me proporcionou um entendimento aprofundado sobre a administração escolar e o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Atualmente, estou expandindo meus horizontes através de dois mestrados simultâneos: Ciências Ambientais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Ciências da Educação pela UNADES – Universidade del Sol. Este empenho em continuar aprendendo e crescendo reflete meu compromisso com a inovação e a excelência na educação.

Sou também mãe do Luciano Funez Renosto, um jovem que ilumina minha vida e me inspira constantemente. Conciliar a maternidade com uma carreira tão dedicada é um desafio gratificante que me ensina diariamente sobre a importância do amor, da paciência e da dedicação.

Não posso deixar de mencionar minha mãe, Neivair Funez, cuja influência e apoio têm sido fundamentais ao longo da minha vida e carreira. Sua sabedoria e carinho são uma fonte constante de inspiração e força, e seu amor incondicional moldou minha trajetória de maneiras profundas e significativas.

Este livro é um reflexo do meu entusiasmo pela educação e da busca contínua por aprimorar e transformar o ambiente escolar. Através das páginas que você está prestes a ler, espero compartilhar insights valiosos e práticas eficazes que foram desenvolvidas ao longo de anos de experiência e estudo. Meu desejo é que este trabalho não apenas informe, mas também inspire, contribuindo para a evolução da prática educacional.

Agradeço por embarcar nesta jornada comigo. Que as reflexões e conhecimentos aqui apresentados enriqueçam sua prática e compreensão da educação.

HOMENAGEM A CAROLINE RECALCATTI

Aos olhos de quem busca a sabedoria e a excelência, Caroline Recalcatti se destaca como um farol de orientação e inspiração. Seu compromisso incansável com o desenvolvimento acadêmico e pessoal de seus orientandos é um reflexo da paixão e dedicação que você traz para o seu trabalho.

Caroline, sua orientação é um presente inestimável que transcende as fronteiras da sala de aula. Sua capacidade de transformar desafios em oportunidades de aprendizado e sua habilidade em cultivar um ambiente de apoio e encorajamento são verdadeiramente notáveis.

Com sinceros agradecimentos e admiração,

Emanuelli Renosto

Explorando o Mundo: **ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2024



professor
pesquisador

O presente trabalho foi realizado com
apoio do Programa Professo Pesquisador
da Prefeitura do Município de Toledo - PR

Explorando o Mundo:

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

-  www.arenaeditora.com.br
-  contato@arenaeditora.com.br
-  [@arenaeditora](https://www.instagram.com/arenaeditora)
-  www.facebook.com/arenaeditora.com.br

