

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA EM CRUZ ALTA
CURSO DE PEDAGOGIA**

MARIA GABRIELA FARIAS DE ABREU

**PERCEPÇÕES DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE DAVID
PAUL AUSUBEL, NA EDUCAÇÃO INFANTIL, A PARTIR DE DOCUMENTOS
OFICIAIS**

**CRUZ ALTA
2020**

MARIA GABRIELA FARIAS DE ABREU

**PERCEPÇÕES DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE DAVID
PAUL AUSUBEL, NA EDUCAÇÃO INFANTIL, A PARTIR DE DOCUMENTOS
OFICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tatiana Luiza Rech.

CRUZ ALTA

2020

Catálogo de Publicação na Fonte

A162p	<p>Abreu, Maria Gabriela Farias de.</p> <p>Percepções da teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel, na educação infantil, a partir de documentos oficiais.</p> <p>/ Maria Gabriela Farias de Abreu. – Cruz Alta, 2020.</p> <p>62 f.</p> <p>Orientadora: Profª. Drª. Tatiana Luiza Rech.</p> <p>Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Pedagogia, Unidade em Cruz Alta, 2020.</p> <p>1. David Paul Ausubel. 2. Aprendizagem Significativa. 3. BNCC. 4. RCG. 5. Educação Infantil. I. Rech, Tatiana Luiza. II. Título.</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Bibliotecas da Uergs

MARIA GABRIELA FARIAS DE ABREU

**PERCEPÇÕES DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE DAVID
PAUL AUSUBEL, NA EDUCAÇÃO INFANTIL, A PARTIR DE DOCUMENTOS
OFICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
requisito parcial para obtenção do título de Licenciado
em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande
do Sul.

Aprovado em 19/01/2021

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tatiana Luiza Rech.
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)

Prof. Dr.....
Universidade de São Paulo - USP

Prof.^a Dr.^a.....
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

CRUZ ALTA

2020

Dedico à minha família, que desde sempre me apoiou nesta jornada e aos meus amigos que me encorajaram a não desistir.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente eu agradeço a Deus pela vida e por todas as oportunidades de aprendizado e de crescimento pessoal e profissional. Aos meus familiares, pelo apoio ao longo desta jornada. Agradeço à minha filha de quatro patas Amora, que sempre esteve comigo durante esta caminhada, sempre oferecendo o seu amor nos momentos de ansiedade. Aos meus professores, pelo saber compartilhado. À minha orientadora Tatiana Luiza Rech, por todo auxílio e palavras de incentivo durante a minha trajetória acadêmica e, principalmente, pela orientação para a construção deste trabalho de conclusão de curso. Aos meus colegas e amigos agradeço toda a ajuda e palavras de incentivo.

RESUMO

O presente documento contempla dados acerca da investigação intitulada “Percepções da Teoria da Aprendizagem Significativa na Educação Infantil a partir de Documentos Oficiais”. A escolha da temática justificou-se pela necessidade de problematizar o conceito de “aprendizagem” expresso nos documentos atuais que norteiam a educação brasileira. Como objetivo geral, o trabalho procurou analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), ambos de 2018, verificando os fragmentos que esses documentos possuem sobre as concepções de aprendizagem significativa. Tal estudo buscou, também, a partir de teóricos como David Paul Ausubel, Antônio Moreira, entre outros autores, compreender como ocorre a aprendizagem significativa, bem como qual é o papel do educador e do educando para que essa aprendizagem ocorra de forma satisfatória e prazerosa. Devido à pandemia de Covid-19, a metodologia escolhida para a realização deste estudo foi a pesquisa documental, de viés qualitativo, tendo como material de análise os dois Documentos oficiais já anunciados. Como instrumento de coleta de dados foi utilizada uma ficha contendo informações e excertos sobre os referidos documentos. Posteriormente, a partir dos exercícios analíticos, foi possível perceber algumas recorrências que possibilitaram a organização em (4) quatro categorias analíticas, assim elencadas: “Aprendizagem como meta principal”, “Recomendações para os professores”, “A avaliação como estratégia a ser pensada” e, “O brincar como pressuposto fundamental”. Após as análises, constatou-se que, tanto a Base Nacional Comum Curricular como o Referencial Curricular Gaúcho, trouxeram muitos subsídios acerca da atuação dos professores e descreveram inúmeras recomendações a eles. Notou-se, ainda, que nos Documentos o brincar é considerado essencial para a construção do conhecimento na Educação Infantil, entre outras situações abordadas neste estudo. Por fim, compreendeu-se que ambos Documentos servem para nortear a construção do currículo nas escolas, pois oferecem subsídios para a atuação do docente, visando garantir o direito à aprendizagem e desenvolvimento integral dos educandos.

Palavras-chave: David Paul Ausubel. Aprendizagem Significativa. BNCC. RCG. Educação Infantil.

ABSTRACT

This document includes data about the research entitled “Perceptions of the Theory of Meaningful Learning in Early Childhood Education from Official Documents”. The choice of the theme was justified by the need to problematize the concept of “learning” expressed in the current documents that guide Brazilian education. As a general objective, the work sought to analyze the Common National Curricular Base (BNCC) and the Gaucho Curriculum Reference (RCG), both from 2018, verifying the fragments that these documents have about the concepts of meaningful learning. This study also sought, from theorists such as David Paul Ausubel, Antônio Moreira, among other authors, to understand how meaningful learning occurs, as well as what is the role of the educator and the student so this learning may occur in a satisfactory and pleasant way. Due to the Covid-19 pandemic, the methodology chosen for carrying out this study was documentary research, with a qualitative bias, having the two official documents already announced as the material to be evaluated. As a data collection instrument, a form containing information and excerpts about those documents was used. Later, from the analytical exercises, it was possible to notice some recurrences that made it possible to organize in (4) four analytical categories, listed as follows: “Learning as the main goal”, “Recommendations for teachers”, “Evaluation as a strategy to be thought about ”and,“ Playing as a fundamental assumption ”. After the analyzes, it was found that both the Common National Curriculum Base and the Gaúcho Curriculum Reference, brought many subsidies about the teachers' performance and described numerous recommendations to them. It was also noted that in the Documents, playing is considered essential for the construction of knowledge in Early Childhood Education, among other situations addressed in this study. Finally, it was understood that both documents assist to guide the construction of the curriculum in schools, as they offer subsidies for the performance of teachers, aiming to guarantee the right of learning and integral development of students.

Keywords: David Paul Ausubel. Meaningful Learning. BNCC. RCG. Child educatio

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Excertos da primeira categoria analítica.....	46
Quadro 2 – Excertos da segunda categoria analítica.....	49
Quadro 3 – Excertos da terceira categoria analítica.....	52
Quadro 4 – Excertos da quarta categoria analítica.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CEP– COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

DCNE – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PPP– PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

RCG – REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO

RCNEI– REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

SEB– SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RS – RIO GRANDE DO SUL

SEDUC – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

SINEPE/RS – SINDICATO DO ENSINO PRIVADO DO RIO GRANDE DO SUL

UNDIME/RS – UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA.....	14
2.2 A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	17
2.2.1 Educação Infantil na perspectiva inclusiva	21
2.3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	25
2.4 O CONCEITO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE ACORDO COM DAVID PAUL AUSUBEL	27
3 METODOLOGIA	34
3.1 TIPO DE ESTUDO	34
3.2 OBJETO/SUJEITO DE ESTUDO	35
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	35
3.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	35
3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	36
3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	36
3.7 RISCOS E BENEFÍCIOS.....	36
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	38
4.1 APRESENTAÇÃO DOS DOCUMENTOS: ASPECTOS ANALÍTICOS.....	38
4.1.1 Base Nacional Comum Curricular: aspectos a considerar	39
4.1.2 O Referencial Curricular Gaúcho: um olhar para a Educação Infantil no Contexto Estadual	45
4.2 O QUE A BNCC E O RCG POSSUEM A RESPEITO DE PROPOR APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	47
5 CONCLUSÃO	59
REFERÊNCIAS	61
APÊNDICE A- FICHA DE COLETA DE DADOS	65

1 INTRODUÇÃO

A “Aprendizagem Significativa” é uma teoria que frisa principalmente o âmbito cognitivo, buscando compreender como ocorre a aprendizagem significativa em sala de aula, bem como qual é o papel do educador e do educando para que a aprendizagem aconteça de forma satisfatória e prazerosa. Assim, para que seja possível compreender essa Teoria, que tanto contribui para a área da Educação, faz-se necessário conhecer e analisar estudiosos que escrevem sobre a mesma.

A *Teoria da Aprendizagem Significativa* está cada vez mais sendo problematizada, embora saibamos que, ainda, em nosso país, são vistos padrões de ensino pautados fortemente por pressupostos pedagógicos que visam a um modelo tradicional¹, no qual o professor ocupa centralidade. Essa forma de ensino — que visa a Pedagogia tradicional — vem sendo questionada, principalmente, por estudiosos e educadores que anseiam por mudanças. Tais mudanças dizem respeito tanto aos modelos adotados atualmente, nas escolas brasileiras, bem como nos documentos que norteiam as políticas e recomendações na atualidade.

Nesse sentido, com o intuito de problematizar essas observações, a presente investigação pretendeu responder ao seguinte problema de pesquisa: como a percepção de “aprendizagem significativa” pode ser percebida nos documentos oficiais que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), no que diz respeito à Educação Infantil?

A fim de embasar meu próprio pensamento e compreender a temática, lancei mão de autores² que se dedicam à temática, a partir do pensamento de David Paul Ausubel³, estudioso que analisou e escreveu sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa. O mesmo, em sua teoria, salienta a importância dos conhecimentos prévios do educando como ponto de partida para descobrir novos conhecimentos, bem como para dar significados a eles.

¹ José Manuel Moran em seu livro, intitulado “A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá”, descreve o modelo de Ensino Tradicional da seguinte maneira: “[...] modelos engessados, padronizados, repetitivos, monótonos, previsíveis, asfixiantes.” (MORAN, 2007, p. 08).

² Todas as citações retiradas de autores e/ou materiais e utilizadas nesse exemplar, foram citadas na íntegra.

³ Infelizmente, por causa da Pandemia de COVID-19, a entrada nas bibliotecas físicas foi proibida, dificultando o acesso aos livros publicados por David Paul Ausubel. Em nosso país, o material referente à obra do autor não é de fácil acesso na internet, o que prejudicou muito a elaboração desse empreendimento. Porém, cabe ressaltar que a partir dos estudos de Marco Antônio Moreira, foi possível ter acesso ao pensamento de Ausubel, sendo que tais escritos contribuíram diretamente para a realização dessa investigação.

A educação brasileira faz uso de documentos que foram criados para nortear as reflexões, os planejamentos e as práticas dos educadores nas escolas. Dentre eles, destacam-se o conteúdo da *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (2013), por exemplo.

Considerando que existem outros documentos atuais que embasam o nosso modelo de educação, visando proporcionar uma educação de qualidade para todos. Essa investigação — que se caracteriza como um estudo documental⁴, de viés qualitativo —, teve como objetivo principal analisar a *Base Nacional Comum Curricular* (2018) e o *Referencial Curricular Gaúcho* (2018), verificando os fragmentos que esses documentos possuem sobre as percepções de aprendizagem significativa. Ao encontro disso, a partir de objetivos específicos, buscou-se compreender o conceito de aprendizagem significativa segundo a teoria de Ausubel; identificar os momentos em que é possível constatar nos documentos analisados, conceitos referentes à aprendizagem que podem ser relacionados com o conceito de “Aprendizagem Significativa” e, ainda, caracterizar a Educação Infantil a partir de outros documentos legais.

Portanto, o presente estudo está estruturado em cinco capítulos: o primeiro apresenta a introdução, contendo a justificativa, os objetivos do tema escolhido, bem como o problema de pesquisa; o segundo capítulo apresenta a sustentação teórica a partir dos estudos de diversos autores; o terceiro capítulo contempla as questões metodológicas da pesquisa; já o capítulo quarto expõe os resultados e discussões analíticas e, por fim, o quinto capítulo apresenta as conclusões da pesquisa, seguidas das referências e demais detalhes.

⁴ Devido ao momento atípico em que estamos vivendo, com o auge da pandemia de COVID-19, somada a todas as implicações que a mesma está nos causando, optou-se por realizar uma pesquisa documental, de viés qualitativo, tendo como material de análise a BNCC e o RCG.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta parte serão apresentadas as discussões que competem ao referencial teórico que dá sustentação à pesquisa. Tais discussões serão organizadas através de autores e pesquisadores que têm realizado escritos relevantes acerca da temática escolhida para nortear este estudo.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA

Ao falarmos em Educação Infantil, faz-se fundamental abordarmos diretamente a fase da infância, pois é nela que a criança irá vivenciar suas primeiras descobertas e interagir de maneira mais ativa com o mundo ao seu redor. Esse olhar sobre a criança que, se transformou ao longo do tempo⁵, ainda continua se modificando, pois com os avanços da sociedade em diferentes setores, incluindo os avanços tecnológicos, as formas pelas quais a criança se relaciona com o meio no qual está inserida, alteram-se continuamente.

Com essas mudanças, a criança passou a ser reconhecida com todas as suas especificidades, pois até um tempo atrás o pensamento que se refletia era o de que ela não tinha importância socialmente. No contexto atual, as crianças possuem direitos assegurados nos documentos oficiais desde o seu nascimento, pois já está entendido que elas possuem especificidades que precisam ser respeitadas, dentre elas o direito à estimulação essencial desde os primeiros meses de vida.

Philippe Ariès (1973) descreve em seu livro “História Social da Criança e da Família”, exemplos a respeito da concepção de infância, algo inexistente, em épocas anteriores. Conforme o autor:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. (ARIÉS, 1973, p. 50).

Ariès descreve de forma simples o pensamento que se possuía sobre a infância no século XII, ou melhor, que não existia, já que o que chamamos de “infância” não era compreendido como tal. Em plena Sociedade Medieval, as

⁵ Mais aprofundamentos acerca desse assunto podemos encontrar na obra de Philippe Ariès (1973).

crianças eram vistas como “mini adultos”, pois não se tinha a ideia de separar as fases da vida, como temos hoje. Dessa maneira, fica claro que o surgimento da noção de “infância”, que começou a ser percebido no século XIII, trouxe inúmeras transformações sociais e históricas, modificando as noções a respeito da sua concepção ao longo dos tempos.

Walter Osmar Kohan (2003) em seu livro, intitulado “Infância: entre Educação e Filosofia”, descreve o pensamento de Platão sobre a infância associado a uma etapa primeira da vida humana (KOHAN, 2003). Com essa afirmação, compreende-se que Platão entendia que a infância era a primeira etapa da vida e a valorizava, pois para ele a mesma poderia interferir posteriormente, ou seja, era preciso valorizá-la “[...] em função de seus efeitos na vida adulta.” (KOHAN, 2003, p. 34). Assim, já se entendia o quanto os aprendizados e acontecimentos da infância podiam interferir na vida adulta de cada indivíduo.

Kohan (2003), cita também um pensamento de Sócrates, no qual o filósofo ateniense descreve a importância da infância para o desenvolvimento humano, quando afirma que “Os primeiros momentos são os mais importantes na vida.” (KOHAN, 2003, p. 39). A partir desse pensamento, compreende-se que os aprendizados, os princípios ensinados às crianças nessa etapa, conduzirão as mesmas na vida adulta, ou seja, os ensinamentos feitos nessa fase serão benefícios vistos na criança, no futuro.

Nesse sentido, exalta-se a importância de pensarmos no desenvolvimento da criança de forma integral, a fim de ressaltar a beleza e a leveza do que é ser criança para o processo de desenvolvimento global da mesma, bem como a ludicidade que, nesta fase, é indispensável.

A exemplo disso, o brincar na infância representa uma forma de linguagem da criança com o mundo, pois é através dele que acontece a interação social, que as crianças fazem descobertas, exercem a autonomia, entre outras coisas, construindo a formação integral. O brincar compõe a construção do aprendizado, através do lúdico, por isso se faz necessário propiciar à criança momentos ricos de ludicidade. Sandra Regina Dallabona e Sueli Maria Schmitt Mendes (2004), descrevem o quanto as brincadeiras fazem parte da infância. Segundo as autoras:

A infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois

expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo. Destacamos o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca. (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 1).

Com base nessa citação, pode-se compreender o quanto as brincadeiras fazem com que as crianças se divirtam e aprendam de forma lúdica e prazerosa. Ao encontro disso, o autor Paulo Nunes de Almeida (1995) expõe o que entende por educação lúdica. Para ele:

[...] A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo [...]. (ALMEIDA, 1995, p.11).

Dessa forma, o autor explica que qualquer conteúdo pode ser ensinado com ludicidade, através de músicas, jogos pedagógicos, entre outros recursos. O lúdico é essencial para os processos de ensino e de aprendizagem, pois faz com que os mesmos sejam prazerosos e, assim, oportuniza práticas de aprendizagem mais significativas para a criança.

Como sabemos, a infância é uma etapa muito importante nas nossas vidas, pois é principalmente nela que o fazer criativo se faz presente na construção do conhecimento. A aprendizagem através do lúdico se torna mais prazerosa e interessante e, sendo assim, salienta-se a importância do brincar e da musicalização, no contexto escolar.

Portanto, cabe enfatizar a importância da reflexão a respeito da intencionalidade pedagógica que o educador necessita levar em consideração ao fazer uso da música, das brincadeiras ou dos jogos com as crianças. Isso, porque todo o planejamento deve ser organizado com responsabilidade e de acordo com a faixa etária das crianças, ter em vista, assim à construção de aprendizagens significativas com respeito à infância. Os direitos à aprendizagem, nessa etapa tão importante, são garantidos pela legislação brasileira, como veremos a seguir.

2.2 A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, indica o direito à educação para todos, sem discriminação de qualquer tipo. De acordo com o seu Artigo nº 205, a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Dessa maneira, destaca-se que o direito à educação de todos está previsto desde esta Constituição, considerada a mais democrática até hoje.

Outro documento que cita sobre os direitos à educação das crianças e adolescentes é a *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*, conhecida como “Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).” Nele está estabelecido os conjuntos de normas que visam a assegurar a proteção integral da criança e do adolescente.

No Estatuto, no Artigo 53, está descrito que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1990, p. 12). Esse artigo assegura às crianças e aos adolescentes a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, dentre outros direitos. Nesse sentido, percebe-se a importância desse Estatuto, pois o mesmo reafirma o compromisso do país com a proteção e com o direito de desenvolvimento pleno.

Dando continuidade, a *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, traz em seu Artigo 29 que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e, sendo assim, tem como finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, p. 09). Segundo o Documento, no que consta no Artigo 30, ela será oferecida em: “I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” (BRASIL, 1996, p. 09)⁶, em todo o cenário nacional.

⁶ Esses trechos da LDB foram alterados pela redação da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. No original, sancionado em 1996, a Educação Infantil contemplava as ações com crianças de até (6) seis anos de idade.

Em 1998, foi lançado o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), considerado “[...] um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos.” (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p. 7). Tal Documento foi criado para auxiliar os professores, já que a LDB, promulgada em 1996, considerou a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, fato histórico, uma vez que anteriormente a ela, não se tinha esse entendimento.

Ainda na década de 1990, a *Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999*, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, considerando a necessidade de “[...] organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos [...]” (BRASIL, 1999, p. 1). Nesse período, a Educação Infantil atendia crianças até essa idade, em consonância com o texto da LDB, na época. Conforme as Diretrizes:

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. (BRASIL, 1999, p. 1).

A partir do trecho acima, é possível verificar que a ideia de Educação Infantil, na década de 1990, já era a de garantir que a criança interagisse com as diferentes áreas do conhecimento, por meio de propostas variadas. Dessa maneira, para contribuir com o avanço e com a melhoria da Educação Infantil, o *Plano Nacional de Educação* (PNE) do ano de 2001, descreveu a importância de a Educação Infantil ser reconhecida como uma etapa de ensino, para a formação do sujeito. Conforme consta no Plano:

Em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes (crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) tem adquirido, atualmente,

reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2001, p. 05).

Esse documento compreende a importância dessa etapa para a formação do sujeito, e nas entrelinhas pode-se entender que o mesmo supõe o avanço da Educação Infantil, ressaltando a necessidade da mesma para o desenvolvimento dos sujeitos.

No ano de 2005, surgiu a *Política Nacional para a Educação Infantil*, confirmando que essa etapa da Educação Básica “[...] deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação” (MEC; SEB, 2005, p. 17). A Política seguiu as recomendações para atender crianças de até seis anos de idade e trouxe como uma das suas estratégias:

Incluir a Educação Infantil – creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos) – no sistema de financiamento da Educação Básica, garantindo a inclusão da responsabilidade orçamentária da União para a manutenção e a continuidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos. (MEC; CEB, 2005, p. 24).

Logo em seguida, os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* elaborados no ano de 2006, pelo Ministério da Educação, descreveram o desejo de aprimorar a qualidade da Educação Infantil. Em sua redação consta que:

Espera-se que este documento se constitua em mais um passo na direção de transformar em práticas reais, adotadas no cotidiano das instituições, parâmetros de qualidade que garantam o direito das crianças de zero até seis anos à Educação Infantil de qualidade. (BRASIL, 2006, p. 10).

Observa-se que tal Documento possui o intuito de estabelecer as condições necessárias para uma educação de qualidade. E, com base nisso, em 2018, após mais de uma década da sua publicação, os Parâmetros foram atualizados. Neste documento, que contempla a versão mais recente, está enfatizado que:

A Educação Infantil tem papel importante no desenvolvimento humano e social. Configura-se como uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Também oferece argumentos fortes e contundentes sobre a sua importância na concretização dos direitos sociais da infância, de sua cidadania. (MEC, 2018, p. 11).

A partir da ideia de reconhecer que a Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos e, também, que ela pretende assegurar os direitos

sociais da infância, como referido no trecho acima, vale lembrar que em 2010, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil* (DCNE), enfatizaram que: “É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (MEC; SEB, 2010, p. 12). Nesse momento, as Diretrizes abriram espaço para que as práticas em uso fossem revistas. Segundo o Documento:

[...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças [...]. (MEC; SEB, 2010, p. 7).

A partir desses documentos legais, entende-se que a Educação Infantil vem se (re)inventando, ao longo dos anos, através de novas propostas, bem como de um olhar mais plural. Observa-se que eles, até o momento, são compostos por concepções que visam a melhorar a Educação Infantil, e assegurar o desenvolvimento integral da criança.

Outro documento importante e atual no contexto brasileiro é a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), de 2018. Ela propõe que:

A Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (BRASIL, 2018, p. 36).

Como sabemos, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e complementa a ação da família. Por meio desse entendimento, observa-se que a *Base Nacional Comum Curricular* está comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos. Aliado à Base está o *Referencial Curricular Gaúcho*⁷ (RCG), de 2018, que visa auxiliar para que este desenvolvimento integral ocorra de forma satisfatória. O RCG possui os seus objetivos alinhados aos da BNCC, pois dessa maneira visa garantir uma educação de qualidade, como demonstra nesse trecho: “Reflete o desejo de uma educação de qualidade para todos os estudantes.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 17). Entende-se que essa educação de qualidade que

⁷ O Referencial Curricular Gaúcho é um documento que foi elaborado com o objetivo de auxiliar os professores e gestores escolares do Estado do Rio Grande do Sul na construção do currículo escolar, sendo que o mesmo visa a valorizar o território, enaltecendo as riquezas culturais.

o documento descreve não é somente para as escolas do Estado, mas sim para todas as escolas, independente da rede de ensino, sendo pública ou privada.

Portanto, a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Gaúcho — documentos oficiais e atuais — propõem estratégias, a fim de nortear a construção dos currículos das escolas, bem como nortear a prática docente. A BNCC pretende regular, no âmbito nacional a construção do currículo, ou seja, em todo o território brasileiro. Já o RCG vai partir dela e nortear a construção do currículo escolar no Estado do Rio Grande do Sul (RS), objetivando acrescentar peculiaridades do nosso território, em consonância ao que foi proposto nacionalmente.

Ao mesmo tempo, ao reestruturar o currículo, tais documentos apontam para a importância de levarmos em consideração as políticas que se referem à Educação Inclusiva e dão margem às discussões. E é sobre esse assunto que a próxima parte abordará.

2.2.1 Educação Infantil na perspectiva inclusiva

Inclusão não é mais um assunto novo, ou seja, um assunto desconhecido, embora ainda provoque questionamentos referentes ao nosso modelo de ensino — por vezes demasiado excludente —, bem como às práticas pedagógicas realizadas nele. O movimento pela inclusão nos permite refletir sobre o cotidiano em sala de aula e, conseqüentemente, também sobre como podemos construir um modelo de ensino que assegure de forma efetiva o direito à educação que está previsto desde a Constituição de 1988, levando em consideração as especificidades de cada educando. Entende-se que o acesso à educação é para todos, sem qualquer tipo de discriminação e, dessa forma, a inclusão é um assunto que precisa ser problematizado principalmente no contexto escolar. Isso, porque com ela se tem a oportunidade de mostrar o respeito pelas diferenças, pois o ambiente escolar é composto por sujeitos que apresentam inúmeras diferenças e peculiaridades. Por este motivo, a escola precisa ser uma escola plural, que acolhe a todos os seus alunos e, ainda, busca olhar para cada um dos seus educandos com respeito às suas singularidades.

Esses princípios estão firmados também pela *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (LDB), pois nela, a etapa da Educação Infantil se faz importante para as crianças, e serve de alicerce para o desenvolvimento global de cada sujeito. No Capítulo V — Da Educação Especial —, mais especificamente no Artigo 58, está explicado que: “[...] Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996, p. 19). Em continuidade a Lei garantiu:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p. 19).

Esses trechos citados acima demonstram a importância da garantia da Educação Especial desde o nascimento da criança. Embora não se fale tanto no termo “inclusão”, no Documento fica expresso o reconhecimento do Atendimento Educacional Especializado para os alunos que necessitarem desse apoio. Através dessa Lei se estabelece o compromisso de oferecer e, principalmente, assegurar com que os educandos com deficiência possam usufruir dos seus direitos como os demais alunos. Em seu artigo 4º fica definido que será garantido:

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2019, p. 9).

No ano de 2004, o Ministério da Educação elaborou o documento intitulado, *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, descrevendo o perfil de uma escola inclusiva, como “[...] aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. (MEC, 2004, p. 7). Apesar da implementação de programas e ações que visam à inclusão, algumas escolas se dizem não preparadas para atender a vasta diversidade que existe no contexto escolar. Assim, a Educação Inclusiva provoca uma reconstrução no âmbito

escolar, pois parte do pressuposto de que toda a comunidade escolar precisa se engajar para que os objetivos que norteiam a proposta de incluir a todos, sejam alcançados.

Nesse contexto, é importante que se problematize a inclusão, já que é necessário repensar de que forma ela está sendo construída e vivenciada na prática. Maura Corcini Lopes (2005) nos convida a pensar a respeito da temática quando afirma que “A inclusão é um projeto da escola e não dos professores em particular.” (LOPES, 2005, p. 2). Esse apontamento da autora faz com que seja ressaltada a importância da comunidade escolar, como um todo, pois a responsabilidade da inclusão não é somente do professor.

Na continuidade, Lopes (2005) provoca indagações questionando:

[...] que projetos estão sendo realizados para que a “inclusão” aconteça? Tais projetos preveem as diferenças entre os sujeitos e as especificidades de sua cultura e aprendizagem? Que princípios pedagógicos estão sendo criados para balizar uma escola inclusiva que deve estar em permanente (des)construção? (LOPES, 2005, p. 2).

Tais provocações são necessárias para refletirmos sobre a nossa prática pedagógica, bem como também repensarmos se as nossas escolas estão preparadas para receber esses alunos, no que diz respeito à estrutura física e o investimento em recursos humanos. Essas são medidas necessárias, a fim de garantir que o ideal da inclusão se efetive e não resulte em exclusão.

O acesso à educação é um direito garantido por lei, e ainda, é ofertado de forma gratuita a partir da Educação Infantil, bem como é dever do Estado garantir atendimento especializado para todos os educandos que necessitarem. Ao encontro desse entendimento, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*⁸, oficializada em 2008, “[...] acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.” (BRASIL, 2008a p. 1). Nela é considerado como público-alvo, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008). Com isso, espera-se que a Educação Especial atue “de forma articulada com o ensino comum,

⁸ Com essa Política de 2008, temos um documento orientador, já que visa assegurar “a obrigatoriedade da educação escolar regular para todas as crianças, independentemente de suas características, deficiências, condições e possibilidades de permanência.” (RECH, 2010, p. 20).

orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.” (BRASIL, 2008, p. 9), visando um trabalho de articulação entre a sala regular e a sala para o serviço especializado.

Já para os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, fica claro que é fundamental:

[...] elaborar em seu Projeto Pedagógico e, em conjunto com os Professores e profissionais da Instituição de Educação Infantil, estratégias, orientações e materiais específicos para o trabalho com crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação [...]. (MEC, 2018, p. 41).

Nesse ponto, fica visível o incentivo para que o trabalho realizado pelos profissionais que formam a escola seja coletivo, com o intuito de planejarem juntos recursos e materiais utilizáveis pelas crianças. Por meio disso, almeja-se atender esses educandos através da utilização de materiais adequados às suas necessidades, bem como, contribuir para o desenvolvimento dos mesmos de forma significativa e integral.

Outro aspecto relevante acerca da inclusão educacional, encontramos no documento que contempla a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, de 2018. De acordo com ele, o sistema de ensino requer,

[...] o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BRASIL, 2018, p.16).

Ao encontro disso, o *Referencial Curricular Gaúcho (RCG)*, também publicado no mesmo ano, reafirmou o compromisso de propor práticas pedagógicas que desenvolvam “[...] valores essenciais para a formação cidadã, como o de respeitar e valorizar todas as pessoas, independente de raça, religião, cultura, condição econômica ou das limitações por deficiência.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 67). Por meio dessas práticas, será possível estimular ações que respeitem as singularidades dos alunos e incentivem experiências criativas, individuais e coletivas. No entanto,

[...] Nos processos inclusivos, é preciso considerar as necessidades individuais para que sejam promovidas intervenções educativas capazes de

garantir a equidade no acesso aos direitos de aprendizagem [...]. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 67).

Em relação a esses documentos oficiais, os educandos com deficiência, estão amparados desde a primeira etapa da educação, ou seja, desde a Educação Infantil. Mas, para que esses alunos tenham acesso à educação de qualidade, os professores necessitam capacitar-se, bem como os ambientes serem acessíveis e seguros.

Portanto, ao levarmos em consideração os elementos destacados desses documentos, é válido compreendermos que a construção de uma escola inclusiva vai implicar mudanças no nosso contexto escolar, a partir do exercício da problematização e da transformação da prática pedagógica. Desse modo, mantém-se as reflexões acerca desse assunto, visando à formação docente, já que é objetivo oferecer educação de qualidade. E é a respeito da necessidade de formação que a próxima parte está organizada.

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Vivemos em uma sociedade que está diariamente se transformando, onde a tecnologia vem tomando força e modificando formas de se viver e de trabalhar. Com essas transformações ocorre a necessidade de nós, seres humanos, nos reinventarmos como sujeitos pertencentes a esta sociedade plural. Nesse reinventar, também se encontra a docência, pois o professor precisa estar em constante transformação, no que se refere ao pensamento da sua prática pedagógica.

Essas transformações possuem grande influência por parte da cultura e do meio em que esse educador está inserido, pois de certa forma tudo o que nos cerca, nos modifica de alguma maneira. Então, sabemos que a nossa formação como sujeitos e educadores, acontece também por meio das nossas convivências e da nossa cultura.

Maurice Tardif (2002), em seu livro “Saberes docentes e formação profissional”, faz essa relação entre a prática docente e os saberes adquiridos em diferentes fontes e ambientes. Nas suas palavras:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do

trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2002, p. 61).

O autor explica que o professor transpõe o seu saber, construído em diferentes espaços e experiências. Esse saber, conseqüentemente, transforma a sua prática docente como, também, transforma a si mesmo. Dessa maneira compreende-se a importância da formação para o educador, pois através dela ele poderá atualizar os seus conhecimentos, o que influenciará diretamente na qualidade do ensino, por exemplo. Entretanto, o educador precisa buscar essa construção do saber para reatualizar-se. Conforme explica Antonio Nóvoa:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Assim, entende-se que o professor precisa capacitar-se, para que possa estar mais seguro e preparado para desenvolver o seu trabalho pedagógico, tendo um olhar mais sensível para cada especificidade apresentada pelos seus educandos. É importante ressaltar, que não basta somente o educador buscar a capacitação, é necessário que os responsáveis em nível de gestão zelem por uma educação de qualidade para todos no país, nos estados e municípios e propiciem esses momentos de capacitação nas redes.

Atualmente, possuímos documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica do educador, com o intuito de priorizar os direitos que se referem à educação de qualidade. Com isso, na atualidade, a formação docente tem sido muito influenciada pelos pressupostos trazidos pela *Base Nacional Comum Curricular*, como vemos descrito no *site* do Ministério da Educação.

Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica. O principal objetivo é orientar uma linguagem comum sobre o que se espera da formação de professores, a fim de revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas para que tenham foco na prática da sala de aula e estejam alinhadas à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (MEC, 2020).

Mas, para que o educador esteja alinhado com o que a Base propõe, faz-se necessário conhecê-la e compreendê-la. E, ainda, problematizá-la, a fim de pensar se as recomendações expressas por ela vão ao encontro da realidade na qual a escola está inserida. Isso é fundamental, pois espera-se que o professor, na contemporaneidade, esteja aberto às transformações que acontecem na sociedade e saiba analisá-las com olhar crítico. Portanto, a busca por novos conhecimentos precisa ser constante, já que o estudo é tarefa primordial na vida de qualquer professor.

Da mesma forma, sua prática em sala de aula deve levar em conta a importância do planejamento com intencionalidade pedagógica, ou seja, que o professor sustente teoricamente as suas escolhas, contribuindo para que a aprendizagem dos seus alunos seja significativa. E, sobre o entendimento do que pode ser considerado uma “aprendizagem significativa”, veremos alguns elementos nas discussões da próxima parte.

2.4 O CONCEITO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE ACORDO COM DAVID PAUL AUSUBEL

Para compreender melhor a *Teoria da Aprendizagem Significativa* se faz necessário conhecer os estudos de David Paul Ausubel que elaborou a mesma, com objetivo de melhorar o aprendizado dos alunos.

David Paul Ausubel nasceu em Nova Iorque, no dia 25 de outubro de 1918, numa família judia de imigrantes, bastante pobre. Estudou, porém nunca se conformou com a educação que havia recebido, pois a mesma era precária. Talvez, por isso, depois de finalizar a sua formação acadêmica, dedicou-se à área da Educação.

Assim como David Paul Ausubel, outros estudiosos também buscaram compreender como acontece o processo de aprendizagem, dentre eles destaca-se Jean Piaget e Lev Vygotsky. Jean Piaget foi um dos principais estudiosos da psicologia da aprendizagem e, assim como Ausubel era um teórico cognitivista, pois o seu foco estava nas estruturas cognitivas.

O processo de construção do conhecimento, na teoria de Piaget, acontece através da interação com o objeto de conhecimento. Para Piaget, pioneiro na teoria construtivista com enfoque no que diz respeito ao desenvolvimento humano, a apropriação do conhecimento era conhecida como assimilação, já que “A inteligência é de fato assimilação na medida em que incorpora todos os dados da experiência” (MUNARI, 2010, p. 30). Entende-se através desta colocação do autor, que a aprendizagem acontece através das experiências e das interações que o sujeito possui com o seu meio.

A abordagem de Lev S. Vygotsky é considerada interacionista, já que para o autor a interação social era essencial para o desenvolvimento dos sujeitos. As autoras Ana Ignez Belém Lima Nunes e a Rosenary do Nascimento Silveira, descrevem o pensamento de Vygotsky sobre aprendizagem da seguinte forma: “[...] é um processo de apropriação de conhecimentos, habilidades, signos, valores, que engloba o intercâmbio ativo do sujeito com o mundo cultural onde está inserido.” (NUNES, SILVEIRA, 2015, p. 53). Entende-se com esta afirmação que as interações sociais são fundamentais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento. Portanto, a aprendizagem não pode ser pensada de forma que desassociada da interação social, pois a interação oportuniza troca de experiências e, conseqüentemente, a construção de novos conhecimentos.

Apesar do Jean Piaget e do Lev Vygotsky trazerem muitas contribuições para problematizarmos o conceito de “aprendizagem”, este estudo optou por compreender melhor as contribuições do estudioso David Paul Ausubel, pois com o passar dos anos, como estudioso, tornou-se um representante do cognitivismo⁹, sendo contra a aprendizagem mecânica, sugerindo um tipo de aprendizagem que possuísse uma estrutura cognitivista. Conforme nos explica Marco Antônio Moreira (1995), a teoria de Ausubel focaliza primordialmente a aprendizagem cognitiva, pois ele explicava o processo da aprendizagem da seguinte maneira:

Para ele, aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva. Como outros teóricos do cognitivismo, ele se baseia na premissa de que existe uma estrutura na qual essa organização e integração se processam. E a estrutura cognitiva, entendida como o conteúdo total de ideias de um certo indivíduo e sua organização; ou,

⁹ O cognitivismo explica que é no cognitivo que os novos conhecimentos se relacionam com os já existentes, assim consolidando o aprendido. De acordo com o dicionário Online Aurélio o significado de cognitivo é: “refere-se à capacidade de adquirir ou de absorver conhecimentos: aumento do aprendizado cognitivo.” (AURÉLIO, 2020).

conteúdo e organização de suas ideias em uma área particular de conhecimentos. (MOREIRA, 1995, p.152).

Assim, para o teórico David Paul Ausubel a aprendizagem era resultado dos processos cognitivos, pois esses processos aconteciam quando na estrutura cognitiva ocorria a organização e a interação dos novos conhecimentos, resultando em aprendizado. O foco de Ausubel estava na aprendizagem, já que ele visava compreender o dia a dia em sala de aula, a fim de perceber como ela ocorre. Falando de outra maneira, para esse teórico o ponto de partida do aprendizado estava associado àquilo que o aluno já trazia em sua bagagem pessoal, ou seja, naquilo que ele já sabia. Como nos explica Moreira:

O fator isolado que mais influencia na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe (cabe ao professor identificar isso e ensinar de acordo). Novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas, na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem às novas ideias e conceitos. (MOREIRA, 1995, p.152).

A partir do excerto acima podemos verificar que a experiência cognitiva não se detém somente ao que o aluno já sabe, mas também sofre influências a partir das experiências com o novo material, já que ela “[...] abrange ainda modificações relevantes nos atributos da estrutura cognitiva pela influência do novo material.” (MOREIRA, 1995, p.152). Tais modificações contribuem para que o processo de aprendizagem ocorra de maneira significativa, pois se tem a articulação dos conhecimentos já trazidos pelo aluno com aquilo que é apresentado como sendo “novo”.

Assim, compreende-se que a aprendizagem acontece através da interação do novo conhecimento com o conhecimento que o aluno já possui sobre o assunto. Nesse sentido, para Ausubel:

A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe (1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma não arbitrária (plausível, sensível e não aleatória) e não literal com qualquer estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significado ‘lógico’) e (2) que a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenha ideias ancoradas

relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material. (AUSUBEL, 2003, p. 1).

Segundo Ausubel a aprendizagem significativa ocorre [...] “quando a nova informação se ancora em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.” (MOREIRA, 1995, p.153). Para isso, o armazenamento das informações no cérebro acontece da seguinte maneira:

O armazenamento de informações no cérebro humano como sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo. (MOREIRA, 1995, p.153).

David Ausubel também fala sobre a aprendizagem mecânica ou automática, e define esse tipo de aprendizagem como sendo aquela que privilegia novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva (MOREIRA, 1995). Ou seja, nesse exemplo, as novas informações não se relacionam com as informações já armazenadas no cognitivo do aluno. Assim, quando não acontece essa interação, as novas informações são simplesmente armazenadas no cérebro, muitas vezes sem sentido para o aluno, diferentemente do que acontece quando a aprendizagem é significativa. Segundo Ausubel:

Por conseguinte, os processos de assimilação na fase da aprendizagem significativa incluem: (1) ancoragem selectiva do material de aprendizagem às ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva; (2) interacção entre as ideias acabadas de introduzir e as ideias relevantes existentes (ancoradas), sendo que o significado das primeiras surge como o produto desta interacção; e (3) a ligação dos novos significados emergentes com as ideias ancoradas correspondentes no intervalo de memória (retenção). (AUSUBEL, 2003, p. 8).

Ausubel descreve duas condições para que ocorra a aprendizagem significativa, sendo elas: o material utilizado e o interesse do aluno em aprender. O autor explica a primeira condição para que ocorra a aprendizagem, em relação ao material acessado, da seguinte maneira:

É que o material a ser aprendido seja relacionável (ou incorporável) à estrutura cognitiva do aprendiz, de maneira não-arbitrária e não literal. Um material com essa característica é dito potencialmente significativo. Esta condição implica não só que o material seja suficientemente não-arbitrário

em si, de modo que possa ser aprendido, mas também que o aprendiz tenha disponível em sua estrutura cognitivas subsunçores adequados. (MOREIRA, 1995, p. 156).

Assim, esse material precisa apresentar um potencial significativo, sendo que é fundamental que o educando consiga relacioná-lo com algum conceito já aprendido. O papel do professor, nesse processo, é organizar o material adequado, bem como gerar questionamentos e dúvidas, a fim de auxiliar o educando na sua construção do conhecimento. Como, também, auxiliar na construção da autonomia desse aprendiz.

A segunda condição para que ocorra uma aprendizagem significativa está diretamente ligada ao educando. Conforme Marco Antonio Moreira (1995, p.156), a outra “[...] condição é que o aprendiz manifeste uma disposição para relacionar de maneira substantiva e não-arbitrária o novo material, potencialmente significativo, à sua estrutura cognitiva”. Portanto, para que esse aprendizado se torne uma aprendizagem significativa é necessário que esse educando se esforce para aprender e não receba nada pronto por parte do educador. Nesse sentido, para evidenciar essa aprendizagem, considerada significativa, é necessário testar a compreensão dos alunos com base nos conceitos aprendidos.

Sabemos que, muitas vezes, a forma utilizada pelos educadores para identificar se o aluno aprendeu determinado conceito se dá através de avaliações no modelo das provas individuais, sem consulta. Como explica Moreira (1995, p.156):

“[...] ao se testar essa compreensão, simplesmente pedindo ao aluno que diga quais os atributos essenciais de um conceito ou os elementos essenciais de uma proposição, pode-se obter apenas respostas mecanicamente memorizadas.

Ao encontro disso, entende-se que essa não é a melhor maneira, pois causa ansiedade por parte dos alunos, bem como muitas vezes conseguimos observar aprendizagens momentâneas, ou seja, estratégias para decorarem conteúdos apenas para a realização da prova.

Sabendo disso, Ausubel propõe para que os educadores identifiquem se está ocorrendo, de forma efetiva, a aprendizagem significativa por parte dos alunos. Sendo que para isso, sejam criativos nos momentos de avaliação, não mantendo as

práticas avaliativas sempre da mesma forma, procurando, assim, por estratégias inovadoras.

O estudioso sugere que sejam elaboradas diferentes questões problemas. Conforme Moreira esclarece:

Propõe, então, que ao procurar evidência de compreensão significativa, a melhor maneira de evitar a "simulação da aprendizagem significativa" é formular questões e problemas de uma maneira nova e não familiar, que requeira máxima transformação do conhecimento adquirido. Testes de compreensão, por exemplo, devem, no mínimo, ser fraseados de maneira diferente e apresentados em um contexto de alguma forma diferente daquele originalmente encontrado no material instrucional. (MOREIRA, 1995, p.156).

Ao encontro disso, não avaliar esse aluno sempre da mesma maneira e utilizando a forma tradicional pode contribuir muito para que os processos de ensino e de aprendizagem ocorram com qualidade. Isso, porque por meio da Teoria da Aprendizagem Significativa, percebe-se, a necessidade de provocar esse aluno a pensar, a procurar soluções para os problemas. Desse modo, é sabido que o professor exerce um papel bem importante na construção da autonomia do aprendiz, como também na construção do aprendizado.

Compreende-se que o papel do professor nessa Teoria, não se refere, somente, à ação de dar aula, mas, sim, visa construir junto do aluno o aprendizado e, dessa maneira, possibilitar aprendizagens com significado.

Na teoria de Ausubel existem três tipos de aprendizagem significativa, sendo elas: a representacional, de conceito, e a proposicional. (MOREIRA, 1995, p.157) A *Aprendizagem representacional* é o modelo mais parecido com a aprendizagem mecânica. Essa forma de aprendizagem acontece quando o educando relaciona o objeto ao símbolo que representa, conforme é explicado por Moreira, a seguir:

A aprendizagem representacional é o tipo mais básico de aprendizagem significativa, do qual os demais dependem. Envolve a atribuições de significados a determinados símbolos (tipicamente palavras), isto é, a identificação, em significado, de símbolos com seus referentes (objetos, eventos, conceitos). Os símbolos passam a significar, para o indivíduo, aquilo que seus referentes significam. (MOREIRA, 1995, p.157).

Já a *Aprendizagem de conceitos* é quase a mesma coisa que a Aprendizagem representacional, porém constata-se que a aprendizagem de conceitos é um pouco mais complexa. De acordo com o autor:

A aprendizagem de conceitos é, de certa forma, uma aprendizagem representacional, pois conceitos são também representados por símbolos particulares, porém, são genéricos ou categóricos, representam abstrações dos atributos essenciais dos referentes, i.e., representam regularidades em eventos ou objetos. (MOREIRA, 1995, p. 157).

O terceiro e último tipo, intitulado de *Aprendizagem proposicional* é ainda mais complexo, pois “[...] contrariamente à aprendizagem representacional, a tarefa não é aprender significativamente o que palavras isoladas ou combinadas representam, mas sim, aprender o significado de ideias em forma de proposição.” (MOREIRA, 1995, p. 157). Isso pode ser entendido, já que:

De um modo geral, as palavras combinadas em uma sentença para constituir uma proposição representam conceitos. A tarefa, no entanto, também não é aprender o significado dos conceitos (embora seja pré-requisito), e, sim, o significado das ideias expressas verbalmente por meio desses conceitos sob forma de uma proposição, ou seja, a tarefa é aprender o significado que está além da soma dos significados das palavras ou conceitos que compõem a proposição. (MOREIRA, 1995, p. 157).

Para que possamos compreender melhor o processo de aquisição e a organização de significados na estrutura cognitiva, David Ausubel propõe a *Assimilação*. No sentido do seu entendimento, Moreira explica este processo da seguinte maneira:

A assimilação é um processo que ocorre quando um conceito ou proposição a, potencialmente significativo, e assimilado sob uma ideia ou conceito mais inclusivo, já existente na estrutura cognitiva, como um exemplo, extensão, elaboração ou qualificação do mesmo. (MOREIRA, 1995, p. 158).

Assim, compreende-se que a *Assimilação* é um processo, no qual os novos conhecimentos se relacionam com o que o educando já sabe, conseqüentemente modificando-o através da interação. Portanto, compreende-se que a teoria de David Paul Ausubel valoriza os conhecimentos prévios do educando, para que, posteriormente, ele possa construir estruturas mentais, descobrindo e redescobrando novos aprendizados, visando sempre uma aprendizagem prazerosa.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, convida-nos a pensar sobre a articulação dos saberes existentes por parte do aluno, juntamente com a aquisição dos novos saberes. Essa ideia vem ao encontro da Teoria proposta por Ausubel. Como está descrito no Artigo 3:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 01).

Dessa forma, entende-se que o currículo da Educação Infantil se organiza através das experiências e dos saberes das crianças, articulando esses aspectos com os novos conhecimentos propostos por parte do educador, visando ao desenvolvimento integral da mesma.

3 METODOLOGIA

No presente capítulo será apresentada a metodologia adotada para a realização da pesquisa que deu origem a este documento final.

3.1 TIPO DE ESTUDO

Considerando que a investigação pretendeu responder ao seguinte problema de pesquisa: como a percepção de “aprendizagem significativa” pode ser percebida nos documentos oficiais que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), no que diz respeito à Educação Infantil?, considerou-se, metodologicamente, a pesquisa documental, de viés qualitativo, como o tipo de estudo mais apropriado na conjuntura atual.

Segundo Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2003):

[...] o modelo de pesquisa documental tem por característica o fato de que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174).

Este modelo de pesquisa pretende contribuir com a área da Educação, pois ao usá-lo como material de análise de documentos oficiais que norteiam a nossa educação brasileira, conseqüentemente, trará reflexões acerca do assunto estudado.

3.2 OBJETO/SUJEITO DE ESTUDO

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar a *Base Nacional Comum Curricular* (2018) e o *Referencial Curricular Gaúcho* (2018), verificando os fragmentos que esses documentos possuem sobre as percepções de aprendizagem significativa. Ao encontro disso, a partir de objetivos específicos, buscou-se compreender o conceito de aprendizagem significativa segundo a teoria de Ausubel; identificar os momentos em que é possível constatar nos documentos analisados, conceitos referentes à aprendizagem que podem ser relacionados com o conceito de “Aprendizagem Significativa” e, ainda, caracterizar a Educação Infantil a partir de outros documentos legais.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Este estudo priorizou a análise de dois documentos, são eles: BNCC e o RCG. A fim de coletar dados para a pesquisa, foi elaborada uma ficha para cada um dos documentos, buscando elementos, tais como: o tipo de documento, ano de publicação, número de vezes que o termo “aprendizagem” foi apresentado, o número de vezes que o termo “aprendizagem significativa” foi mencionado, momentos em que o termo “aprendizagem” presente nos documentos podem ser relacionados com a aprendizagem significativa em Ausubel, por exemplo.

3.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

O levantamento de dados foi realizado a partir de uma análise qualitativa. Nesse tipo de análise, almeja-se compreender, com base em dados qualificáveis, a realidade de determinados fenômenos, a partir da percepção dos diversos atores sociais (GIL, 1999; CERVO; BERVIAN, 2002). Como o objetivo era o de analisar os dois documentos escolhidos: a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Gaúcho, primeiramente foram realizadas as leituras dos documentos, a

fim de selecionar os trechos que iriam compor a ficha de coleta de dados. Na sequência, os elementos foram organizados nessa ficha, dando início aos exercícios analíticos.

3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

A realização do estudo dos dados aconteceu a partir de exercícios realizados com os materiais escolhidos para compor o grupo de documentos da pesquisa. Ao ler e observar atentamente o conteúdo, de ambos os documentos, foram percebidas recorrências que deram condições de possibilidade para que emergissem categorias analíticas.

Ao entender que, através da análise dos dados, é possível obter mais detalhes sobre a pesquisa em nível de comprovações compreendeu-se que esse processo é fundamental para o caminho investigativo. Isso, porque através dessa etapa se torna possível responder às hipóteses formuladas anteriormente.

3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Por se tratar de um trabalho que visa à realização de uma pesquisa documental, não foi necessário submetê-lo à avaliação e apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Uergs. Isso se deu, porque esta pesquisa não contou com a participação, diretamente, de seres humanos como “sujeitos do estudo”.

3.7 RISCOS E BENEFÍCIOS

Como a escolha se deu pela pesquisa documental, que não vai envolver a participação direta de seres humanos, considera-se que os riscos são mínimos. O que poderia representar algum tipo de risco para este estudo, seria o fato dele conter alguma informação que não fosse verídica, mas para minimizar esse risco, fez-se uso de materiais e *sites* confiáveis, tais como: de universidades; de revistas elaboradas para a área da educação, além de *sites* governamentais oficiais.

Conseqüentemente, por ser uma pesquisa voltada para a área da Educação, considera-se o maior benefício deste estudo a possibilidade de se discutir sobre a preocupação em relação ao processo de aprendizagem. Outro benefício está em

poder verificar a relação do conceito de aprendizagem significativa na Educação Infantil a partir dos documentos oficiais e os seus reflexos neste nível de ensino para, posteriormente, socializar os resultados e contribuir com ações de formação docente na comunidade local.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente capítulo serão apresentados, comentados e interpretados os dados coletados na pesquisa, com intuito de destacar as contribuições deste estudo para a área da Educação.

4.1 APRESENTAÇÃO DOS DOCUMENTOS: ASPECTOS ANALÍTICOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), são documentos oficiais, que foram elaborados com o objetivo de assegurar os direitos à educação de todos, devido à necessidade de se garantir mais igualdade de ensino em nosso país. Ambos, pretendem em suas orientações, auxiliar os educadores na construção das práticas pedagógicas, para garantir os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento.

A *Base Nacional Comum Curricular* se caracteriza por ser um documento normativo, que determina aprendizagens importantes de serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades educacionais. Como está descrito na BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 7).

Portanto, a Base pretende nortear a construção dos currículos nas redes de ensino, por todo o Brasil, apontando as habilidades e competências que os educandos precisam desenvolver durante as etapas da Educação Básica.

Já o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) é um documento elaborado em conjunto, entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME/RS) e o Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), auxiliando na construção do currículo das escolas do Estado do Rio Grande do Sul. Conforme está descrito no RCG, seu propósito é:

[...] oferecer subsídios para que as redes e as escolas (re)elaborem suas Propostas Curriculares, na busca da qualificação permanente de suas práticas educativas e no atendimento aos Direitos de aprendizagem comuns a todas as crianças do nosso Estado. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 52).

Em consequência disso, este documento deixa claro o seu objetivo em contribuir com a elaboração do currículo nas escolas, bem como considera importante as peculiaridades e a riqueza cultural do Estado para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Conforme o mesmo destaca, “[...] além de considerar a diversidade e a especificidade dos aspectos culturais, sociais e históricos do Estado do Rio Grande do Sul e que compõem a parte diversificada do currículo deste território.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 52). Dessa maneira o RCG aponta que as peculiaridades das regiões precisam estar visíveis na construção dos currículos escolares.

Sendo assim, observa-se que os dois documentos oficiais apresentam pretensões de contribuir com a construção dos currículos e das práticas pedagógicas dos professores, almejando o desenvolvimento integral dos alunos, bem como a garantia de educação de qualidade.

4.1.1 Base Nacional Comum Curricular: aspectos a considerar

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), descreve seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento para os educandos da etapa da Educação Infantil, visando garantir o desenvolvimento integral desses alunos. Na visão do Documento, estes seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento garantem as condições necessárias para que ocorra a aprendizagem. Conforme a BNCC:

As condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018, p. 37).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil são: “[...] conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.” (BRASIL, 2018, p. 37), sendo que a Base explica, detalhadamente, cada um desses seis direitos.

Conviver é o primeiro direito de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. Ele visa propiciar à criança a aprendizagem através da interação com o outro, bem como oportuniza que a mesma conheça as diferenças entre elas e as diferenças culturais existentes (BRASIL, 2018). Segundo a BNCC é fundamental “conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.” (BRASIL, 2018, p. 38). Isso, porque através da interação com o outro a criança aprende e se desenvolve, bem como faz com que ela compreenda as diferenças e aprenda a conviver em sociedade.

O *brincar*, como segundo direito, oportuniza para o educando uma aprendizagem lúdica, pois através das brincadeiras a criança se desenvolve e amplia a sua imaginação. Com a interação com o outro, no momento da brincadeira, ocorre trocas de experiências, as quais estimulam possibilidades de aprendizado. De acordo com a BNCC:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2018, p. 38).

Já o *participar* é muito importante, porque, assim, o educando se faz ativo na construção do seu conhecimento. O Documento da Base explica essa ação de participar da seguinte forma:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (BRASIL, 2018, p. 38).

Ao encontro disso, é necessário considerar que o ato de *explorar* também é fundamental para o desenvolvimento do educando. Explorar diferentes espaços,

objetos, contextos, entre outros aspectos, faz com que a criança amplie os seus conhecimentos. Na BNCC explorar é:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2018, p. 38).

Na esteira desse pensamento, *expressar* — como direito de aprendizagem e desenvolvimento — também é conhecido, já que através do mesmo o educando demonstra seus sentimentos e necessidades. É essencial propiciar momentos na escola para que isso aconteça, bem como ouvir esses alunos dentro e fora do espaço escolar. De acordo com a BNCC, o ato de “expressar” é explicado assim:

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. (BRASIL, 2018, p. 38).

Através das vivências, do seu contexto familiar e cultural o educando constrói a sua identidade e, assim, começa a perceber-se como um sujeito único. Desta maneira, ele percebe as singularidades de cada indivíduo, compreendendo a necessidade de conviver com essas diferenças, principalmente, respeitando-as. No contexto da BNCC, a ação de *conhecer-se* é entendida da seguinte forma:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2018, p. 38).

Sendo assim, esses são os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Base Nacional Comum Curricular, que visam criar situações onde a criança exerça papel ativo na construção da aprendizagem. Sobre as concepções de criança, a Base compreende:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. (BRASIL, 2018, p. 38).

Nesse sentido, a primeira etapa da educação, denominada de Educação Infantil, organiza o seu currículo a partir da BNCC, por uma estruturação de (5) cinco campos de experiências, visando definir os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, chamados: “O eu, o outro, e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.”. (BRASIL, 2018, p. 40). A Base explica cada um desses campos de experiências, como veremos a seguir:

No primeiro campo de experiência, intitulado “O eu, o outro, e o nós”, procura-se desenvolver no educando o autoconhecimento e a construção das relações interpessoais, levando em conta sempre a construção do respeito. De acordo com a BNCC, as crianças,

Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. (BRASIL, 2018, p. 40).

Como o excerto acima nos permite compreender que esse Campo é muito importante por oportunizar à criança o contato com outros sujeitos e culturas, para o reconhecimento de si e do outro, bem como, para ampliação dos seus conhecimentos. Tal postura é muito válida na escola, pois contribui para a construção de práticas menos excludentes.

No segundo campo de experiência, denominado “Corpo, gestos e movimentos”, compreende-se que os gestos e os movimentos são uma forma de linguagem, pois através dos mesmos os educandos interagem e se expressam. Ele é descrito pela BNCC, enfatizando que:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. (BRASIL, 2018, p. 40).

Por fim, esse Campo destaca a importância do corpo e dos movimentos, pois a criança conhece o seu corpo, aprende a cuidar do mesmo e identifica a sua potencialidade e seus limites. Porém, nessa relação ela aprende também a respeitar o corpo do colega, a se colocar com respeito e empatia frente às diferenças.

O terceiro campo de experiência, nomeado, “Traços, sons, cores e formas”, também é associado a uma forma de linguagem e de expressão, bem como se relaciona às manifestações artísticas e culturais. É descrito pela Base Nacional Comum Curricular da seguinte maneira:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. (BRASIL, 2018, p. 41).

Entende-se que neste Campo é necessário que as crianças conheçam e vivenciem diferentes tipos de manifestações artísticas dentro do espaço escolar para, assim, desenvolver a sensibilidade, a criatividade e a expressão pessoal. Como exemplo, as crianças podem realizar manifestações artísticas através do teatro, da dança, entre outras formas de expressão, no contexto escolar.

O quarto campo de experiência intitulado, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, procura desenvolver a comunicação do educando. Esse objetivo é essencial tendo em vista que:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018, p. 42).

Nessa fase é necessário oportunizar para as crianças experiências onde elas possam se expressar oralmente; bem como experiência nas quais a principal função é a de ser ouvinte. Esse tipo de atitude propicia o enriquecimento do vocabulário, e as entre outras variadas formas de expressão.

O último campo de experiência, nomeado, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, envolve a noção de espaço. Ele é explicado pela BNCC quando o Documento expõe que:

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). (BRASIL, 2018, p. 42).

Por meio dele, compreende-se que é importante que a criança conheça o seu entorno, manipule diferentes objetos, bem como que ela possa fazer observações e investigações sobre suas curiosidades. Assim, será levada a elaborar hipóteses para as suas indagações. Entende-se que o meio em que a criança está inserida precisa ser explorado e conhecido pela mesma, já que dessa maneira contribuirá para ao desenvolvimento da aprendizagem.

Na Base Nacional Comum Curricular são descritas aprendizagens que constituem os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento para a Educação Infantil. Conforme o Documento:

As aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. (BRASIL, 2018, p. 44).

Nota-se que esse documento apresenta uma tentativa de reconhecer as especificidades dos alunos, pois se divide na BNCC, os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento de acordo com a faixa etária das crianças, visando o desenvolvimento adequado para cada idade. Além disso, o mesmo compreende, também, que não se pode seguir de forma rígida, sem flexibilidade, pois frisa que a sala de aula é composta por crianças com diferentes ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento. Como é descrito neste parágrafo da Base Nacional Comum Curricular:

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças [...]. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica. (BRASIL, 2018, p. 44).

Dessa forma, os grupos são separados da seguinte maneira: creche é composta por bebês de zero a 1 ano e seis meses e de crianças bem pequenas que são crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. E a pré-escola composta por crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2018). Vale ressaltar que, a partir

disso, cada campo de aprendizagem e de desenvolvimento, foi elaborado com os objetivos adequados para cada faixa etária.

Verifica-se então que a BNCC, tanto quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), visam ao desenvolvimento integral da criança, bem como garantir uma educação de qualidade desde a primeira etapa da educação básica. Ao encontro da Base está o Referencial Curricular Gaúcho, como veremos na próxima parte.

4.1.2 O Referencial Curricular Gaúcho: um olhar para a Educação Infantil no contexto estadual

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG) é um documento que foi elaborado com intuito de colaborar com a Base Nacional Comum Curricular. Esses dois documentos oficiais norteiam a prática pedagógica realizada pelos educadores, auxiliando-os a desenvolver os seus educandos de forma integral, bem como possui por objetivo propiciar uma formação educacional sem desigualdade. Conforme está descrito no Documento:

O Referencial Curricular Gaúcho está engendrado com as dez macrocompetências essenciais da BNCC. Estas devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica com o objetivo de garantir as aprendizagens de forma espiralada (cognitiva, comunicativas, pessoais e sociais), com foco na equidade e na superação das desigualdades de qual natureza. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 17).

Nota-se o desejo de oferecer educação de qualidade e com igualdade para todos. É possível também perceber que o mesmo sugere a valorização da cultura e do território em que o aluno está inserido, propondo que a cultura dos educandos contribua para a sua formação integral.

O Documento almeja também servir de norte para a construção do currículo nas escolas. Para isso, os sistemas de ensinos, privados ou públicos precisam reconstruir os seus Projetos Políticos-pedagógicos (PPP) e, principalmente, olhar para a realidade em que a escola está inserida.

Este é um documento balizador para a construção dos currículos nas escolas de diferentes esferas no Estado do Rio Grande do Sul. Cabe aos sistemas e redes de ensino, bem com às escolas privadas, a construção de Documento Orientador, viabilizando as peculiaridades locais no que tange às questões curriculares. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 19).

De acordo com as informações ele busca auxiliar os responsáveis pela rede de ensino, bem como os gestores das escolas a organizar o seu currículo de acordo com a realidade, como também valorizar e fazer uso da riqueza cultural existente no Estado.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que foi elaborado para o âmbito nacional, definindo os seis Direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são necessários serem efetivados na prática pedagógica da Educação Infantil. Para contribuir com os objetivos da BNCC, foi elaborado o Referencial Curricular Gaúcho com o objetivo de considerar as peculiaridades da cultura do Estado. Segundo o Referencial Curricular Gaúcho:

De acordo com a metodologia estabelecida a nível nacional, os estados elaboram um documento curricular que respondesse às questões locais, sendo que no Estado do Rio Grande do Sul, a secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em regime de colaboração, elaboraram o Referencial Curricular Gaúcho, considerando as particularidades culturais, sociais e históricas deste território. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 51).

Ressalta-se também que o presente Documento foi elaborado em conjunto, entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME/RS) e o Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), reconhecendo a BNCC como ponto de partida. Além disso, traz como objetivo enaltecer e acrescentar, no currículo, a cultura local. O Estado do Rio Grande do Sul, serve de referência e pretende propiciar reflexões acerca das novas propostas educativas como também das práticas pedagógicas já existentes. Segundo o Documento:

Como referência no Estado do Rio Grande do Sul, o documento promove reflexões sobre novas propostas de organização dos ambientes, espaços, materiais e práticas pedagógicas dos contextos, de aprendizagem promovidos nas instituições educativas, além de ser um passo importante no processo histórico de integração da Educação Infantil ao conjunto da Educação Básica. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 52).

Através dessa afirmação descrita no RCG “um passo importante no processo histórico de integração da Educação Infantil” (RIO GRANDE DO SUL, 2018), é

possível perceber os avanços significativos nesta etapa tão importante para o desenvolvimento da criança.

O currículo para a Educação Infantil, conforme o RCG, é idealizado como um conjunto de práticas que visam articular as experiências e os saberes das crianças. Essas práticas se concretizam através do brincar e das interações que as crianças estabelecem. Conforme explica o referido Documento,

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivas por meio do brincar e das interações que as crianças estabelecem, desde bem pequenas, com os professores e as outras crianças e afetam a construção de suas identidades. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 56).

Dessa maneira, observa-se que os eixos que norteiam o currículo da Educação Infantil baseiam-se na interação e nas brincadeiras, assim assegurando experiências que promovam a construção de novos conhecimentos, mais interessantes e significativos, como veremos na próxima seção.

4.2 O QUE A BNCC E O RCG PROPÕEM COMO APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular é, nos dias atuais, um dos documentos que norteiam a educação brasileira, de modo a reconhecer o conjunto de aprendizagens para cada etapa da educação básica. No *site* do Ministério da Educação, consta que a “Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (MEC, 2020). Mesmo sendo normativo, é fundamental que seja problematizado tendo em vista que se trata de um país vasto com inúmeras diferenças regionais de norte a sul.

Esse Documento orientador apresenta como um dos seus objetivos oferecer educação de qualidade por meio da garantia de aprendizagem, bem como garantir ainda a participação de todos, como consta no portal do MEC:

Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito! (MEC, 2020).

A partir dessas informações, a etapa correspondente à análise dos dados iniciou com a procura por recorrências nos dois documentos selecionados. Para isso, buscou-se verificar o número de vezes em que o termo “aprendizagem significativa” é exibido neles. Na BNCC, esse termo aparece (01) uma vez na parte referente ao Ensino Médio, quando são abordados aspectos sobre linguagens e suas tecnologias. Já no RCG, tal termo também aparece somente em uma ocasião.

A palavra “aprendizagem”, sozinha, aparece (116) cento e dezesseis vezes no documento da Base e (171) cento e setenta e uma vez no Referencial Curricular Gaúcho. Nesse mesmo documento, o termo “significativa” é localizado (21) vinte e uma vezes, enquanto que na BNCC o mesmo termo aparece em (58) cinquenta e oito momentos.

O trabalho analítico envolveu uma série de exercícios por meio das fichas organizadas para essa etapa¹⁰ da análise dos dados. Nelas, foram colocados os trechos mais relevantes de cada documento e, posteriormente, os dados foram cruzados, a fim de verificar quais categorias analíticas podiam emergir dos materiais.

Após o manuseio dos materiais, foram percebidas (04) quatro categorias analíticas, são elas: “Aprendizagem como meta principal”, “Recomendações para os professores”, “A avaliação como estratégia a ser pensada” e “O brincar como pressuposto fundamental”.

A primeira categoria chamada de “Aprendizagem como meta principal”, emergiu devido a quantidade de vezes que o termo “aprendizagem” esteve exposto nos documentos analisados, como vemos abaixo:

Quadro 1 – Excertos da primeira categoria analítica

“Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2018, p. 40).

“Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.” (BRASIL, 2018, p. 44).

¹⁰ O modelo da ficha encontra-se no “Apêndice A”.

“O trabalho pedagógico na Educação Infantil precisa estar pautado na promoção de experiências, proporcionando o bem-estar físico e emocional, o desenvolvimento integral, a manifestação das múltiplas linguagens e a promoção de aprendizagens significativas a todas as crianças.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 54).

“Todas as ações desenvolvidas na escola da infância são marcadas pela intencionalidade educativa e pela indissociabilidade entre o educar e o cuidar, bem como pelo acesso ao conhecimento sistematizado através de práticas pedagógicas significativas para as crianças.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 56).

“[...] as interações e a brincadeira – devem garantir às crianças aprendizagens significativas [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 56).

Fonte: Autor (2020)

Constata-se que nos dois documentos a *aprendizagem* foi vista de forma diferente, pois apesar de os documentos não descreverem diretamente sobre a importância de uma aprendizagem significativa, fazem uso de outros termos que remetem à mesma, tais como: “práticas pedagógicas significativas”, “situações significativas”. Dessa forma compreendeu-se que, apesar de os documentos não descreverem sobre o termo especificadamente, os mesmos demonstraram preocupação em relação a uma aprendizagem que se compreende o contexto em que o aluno está inserido, bem como também almejam que as experiências e situações em sala de aula sejam significativas para o educando, propiciando o desenvolvimento integral do mesmo.

Moacir Gadotti em seu livro, intitulado “Educação Integral no Brasil: inovações em processo”, do ano de 2009, descreve pontualmente sobre a educação integral e o não uso dos aprendizados primários dos educandos. Conforme Gadotti pontua:

A educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem. O problema é que, via de regra, e ainda com poucas exceções, continuamos a ensinar os nossos alunos sem levar em conta os seus saberes prévios, a sua “cultura primeira”, as suas outras experiências vitais, separando educação informal, formal e não formal. (GADOTTI, 2009, p. 10).

Através das afirmações de Moacir Gadotti, entende-se que a aprendizagem integral procura relacionar as vivências do educando, englobando as aprendizagens de sala de aula com as vivências individuais de cada um. O autor ressalta que, ainda, encontramos no contexto escolar essa separação de aprendizados, porém o

mesmo enfatiza a importância de lutarmos contra isso. Entende-se que os documentos vieram ao encontro do pensamento do Moacir Gadotti, pois tanto a Base Nacional Comum Curricular, quanto o Referencial Curricular Gaúcho visam o desenvolvimento integral dos alunos e ressaltam a necessidade de levar em consideração os aprendizados já construídos por parte dos mesmos. Como vimos anteriormente, esse movimento é fundamental para que a aprendizagem seja considerada significativa, já que esse tipo de aprendizagem é:

[...] um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceito subsunção, ou simplesmente subsunção, existente na estrutura cognitiva do indivíduo. (MOREIRA, 1995, p. 153).

Nos estudos foi possível perceber claramente que, a Base foi elaborada com o intuito de nortear a educação brasileira; já o RCG foi elaborado para auxiliar a Base a propor subsídios para oferecer uma educação de qualidade para os educandos do Estado do Rio Grande do Sul. Ambos os documentos propõem práticas, visando à reconstrução dos currículos pedagógicos das escolas, sendo que essa intenção merece maior problematização por parte da comunidade escolar.

Nota-se que os documentos descrevem a construção do aprendizado através das práticas pedagógicas significativas, ressaltando o lúdico, o brincar, as interações para a construção do conhecimento de forma prazerosa na Educação Infantil. Nesse contexto, Moacir Gadotti diz que:

Aprender é algo que exige esforço, mas fica mais fácil se estivermos envolvidos num clima de satisfação, de amizade, de respeito ao próximo, de alegria na convivência. A questão é mesmo esta: recuperar o prazer de aprender e de ensinar, com afetividade, estimulando a curiosidade, criando desafios para os alunos e para os professores, dialogando com eles. (GADOTTI, 2009, p. 12).

Entende-se que o autor, de forma simples, pontuou a importância de um ambiente prazeroso, com afetividade, com situações que promovam a curiosidade e a interação, acarretando, com isso, aprendizados de forma prazerosa.

Por fim, é importante ressaltar que apesar de os documentos apresentarem subsídios que priorizam a aprendizagem significativa, os mesmos não possuem, em suas referências teóricas, autores que trabalham diretamente com a “Teoria da Aprendizagem Significativa”, nem mesmo faz uso do pensamento de David Paul

Ausubel. Assim, notou-se que autores fundamentais que se dedicam a essa Teoria, no campo da Educação, da Psicologia e da Psicopedagogia, por exemplo, não se fazem presentes nos documentos atuais que norteiam a Educação Básica.

Em relação a segunda categoria, intitulada “Recomendações para os professores”, pode-se perceber que tanto o Documento da Base como o Referencial Curricular Gaúcho trazem inúmeros trechos que visam a regulação das condutas dos docentes acerca do que os mesmos devem fazer para conduzirem suas práticas na escola. Alguns exemplos disso estão expostos no quadro a seguir:

Quadro 2 – Excertos da segunda categoria analítica

“[...] impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.” (BRASIL, 2018, p. 38).

“Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.” (BRASIL, 2018, p. 39).

“Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (BRASIL, 2018, p. 39).

“[...] é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens.” (BRASIL, 2018, p. 39)

“O papel do professor é de fazer-se presente e de estar junto às crianças com interesse, acompanhando, perguntando, inventando e oferecendo o tempo e o espaço para as investigações das crianças e para a construção de sentidos sobre o mundo que as rodeia.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 58)

“O professor precisa ser sensível e atento aos enredos das crianças, desenvolvendo seu papel propositivo, articulador e mediador das aprendizagens. Observar, registrar, interpretar e compreender o dia a dia das crianças na Educação Infantil são elementos essenciais para garantir a intencionalidade educativa. As curiosidades e desejos das crianças informam ao professor o que ele deve proporcionar para que possam investigar, experimentar e vivenciar o novo, a cada dia. Pensar o tempo, o espaço, os materiais, os agrupamentos de crianças e as intervenções do professor são fundamentais na elaboração do planejamento na Educação Infantil.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 59).

“Ao observar de maneira atenta e sensível a brincadeira das crianças, o professor terá elementos para planejar sua intervenção, organizando ambientes e condições para garantir e ampliar a brincadeira e as aprendizagens das crianças.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 63).

“A observação das crianças pelo professor precisa ser atenta, curiosa e investigativa, evidenciando os modos concretos e singulares com que elas se expressam, se relacionam,

brincam, aprendem, agem.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 75).

“Cabe ao professor proporcionar experiências ricas, desafiadoras e variadas que possibilitem a cada criança desenvolver seu próprio percurso educativo, que é único e fruto de uma variedade de experiências que as crianças vivenciam na escola. Isso significa que cada criança tem um potencial de desenvolvimento sobre o qual o professor deve atuar.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 81).

Fonte: Autor (2020)

De acordo com essas informações compreende-se que esses documentos foram elaborados com o anúncio de que era preciso melhorar a educação brasileira oferecida no momento, com o objetivo de desenvolver as competências e habilidades dos educandos.

O currículo da Educação Infantil se organiza através do cuidar e do educar, ambos os movimentos são necessários e estão interligados para que ocorra esta etapa. Sendo assim, busca-se assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, como fica evidenciado no RCG:

O currículo da Educação Infantil deve ser organizado a partir da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, compreendendo o cuidar para além dos aspectos físicos, integrando-se às ações educativas, as quais devem garantir os direitos e os interesses de aprendizagem das crianças. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 57).

Como vemos, está posta a dependência entre *cuidar* e *educar* para assegurar a aprendizagem e os interesses das crianças na Educação Infantil. Entende-se por *cuidar* através do Referencial Curricular Gaúcho, as funções que o professor exerce na hora do cuidado com o aluno, ou seja, nas atividades que envolvem a alimentação, a higiene, a hora do descanso dos mesmos, etc. Como está descrito neste Referencial, “Cuidar, na Educação Infantil, envolve a atenção dedicada às necessidades básicas de higiene, alimentação e repouso.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 57). Assim, nota-se que o cuidar está diretamente associado à compreensão por parte do adulto, em relação aos direitos das crianças.

Compreende-se que o *educar* nessa etapa está direcionado à criança, em saber ouvi-la e respeitá-la, compreendendo as peculiaridades e o potencial de cada uma. De acordo com o RCG “O entendimento de educar valoriza, escuta e respeita as características, os conhecimentos e as experiências das crianças, compreendendo-as como sujeito de direitos, sociais, ativos, potentes.” (RIO

GRANDE DO SUL, 2018, p. 58). Com isso, destaca-se a importância do cuidar e do educar para a Educação Infantil.

O professor exerce uma função bem importante para organizar as práticas a serem desenvolvidas nessa etapa, pois o mesmo precisa estar atento a muitos aspectos, dentre eles: aos interesses, ao contexto em que essas crianças estão inseridas. A partir desse olhar atento, consegue organizar o planejamento de forma que desafie essas crianças e ocorra a mediação das aprendizagens. O Referencial Curricular Gaúcho descreve o papel do professor nessa etapa, da seguinte forma:

O papel do professor é de se fazer-se presente e de estar junto às crianças com interesse, acompanhando, perguntando, inventando e oferecendo o tempo e o espaço para as investigações das crianças e para a construção de sentidos sobre o mundo que as rodeia. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 58).

A partir do excerto acima pode-se pensar que o professor é aquele que precisa estar atento aos seus alunos, aos interesses e curiosidades dos mesmos. Constata-se que esse documento oficial, contribui para a reformulação do currículo nas escolas, valorizando e acrescentando as riquezas culturais e as peculiaridades do nosso Estado nos planejamentos curriculares. Porém, é fundamental ressaltar que se trata de um documento norteador, que pretende conduzir as condutas do corpo docente e, necessita de maior problematização.

Notou-se que os dois documentos analisados — Base e RCG —, descrevem muitas recomendações aos professores, sugerindo como deveria ser a conduta dos mesmos em sala de aula e, também, como eles devem organizar as suas práticas pedagógicas na escola. Dessa maneira, entende-se que, a Base, propõe que as estratégias pedagógicas sejam iguais em todo o território brasileiro, e o RCG sustenta essa conduta juntamente com os interesses do RS. Os documentos também descrevem sobre o papel do professor da Educação Infantil e, ao encontro disso, podemos valer-se do que diz a autora Luciana Rocha de Luca Dalla Valle, em seu livro, intitulado “Fundamentos da Educação Infantil”. Segundo a autora:

Para ser um educador infantil é preciso tornar-se um profissional com múltiplas possibilidades e sólida formação, que tenha como base a docência em seu amplo sentido. Assim, adquire-se as capacidades de discernimento, de senso de justiça, de organização, de relações humanas e pedagógicas, de postura investigativa, de planejamento, de astúcia e visão de futuro, de validar atitudes e experiências e de encarar seu papel como articulador ou catalizador das ideias construídas pelo coletivo. (DALLA VALLE, 2010, p. 5).

Através da citação, entende-se que a autora descreve que o professor da Educação Infantil, precisa estar aberto às novas possibilidades no âmbito escolar, e preparar-se muito para isso. Ressalta ainda a importância da formação, já que o professor necessitará embasamento para as suas práticas e decisões em sala de aula.

Em relação à terceira categoria analítica “A avaliação como estratégia a ser pensada”, ficou claro que a avaliação serve como subsídio para reflexões acerca da prática docente. A partir dos exercícios analíticos, os documentos demonstraram que a avaliação é pensada como:

Quadro 3 – Excertos da terceira categoria analítica

“Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.” (BRASIL, 2018, p. 39).

“A avaliação na Educação Infantil toma como foco do processo avaliativo as próprias crianças, a partir da concepção de que avaliar é acompanhar e registrar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças nos contextos nos quais elas estão inseridas, a partir de um olhar teórico-reflexivo sobre as manifestações sucessivas e gradativas das crianças, respeitando suas individualidades.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 75).

“Avaliar é um exercício de conhecer melhor cada criança, sua individualidade, suas preferências, suas maneiras particulares de se relacionar com as diferentes situações que vivencia, com um sentido de investigação e não de julgamento. O modo de avaliar também revela a identidade e as concepções do professor e implica ética, zelo, respeito e atenção para com as crianças.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 75).

Fonte: Autor (2020)

A BNCC descreve que a aprendizagem das crianças não depende somente dessa concepção de criança, mas também depende de uma intencionalidade educativa, ou seja, que o educador organize e proponha atividades pedagógicas onde a criança se sinta desafiada e, conseqüentemente, desenvolva-se integralmente. O Documento “impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na

pré-escola.” (BRASIL, 2018, p. 38), ou seja, o planejamento do docente precisa ser bem construído e ter intencionalidade pedagógica nas ações propostas.

A partir desse olhar, a Base descreve formas de os professores da Educação Infantil registrarem os avanços na aprendizagem das crianças. De acordo com isso, enfatiza que:

É preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos). (BRASIL, 2018, p. 41).

Na sequência é destacado que esses registros feitos pelos professores, não são para classificar as crianças, mas sim possuem o objetivo de aperfeiçoar o trabalho pedagógico, a fim de garantirem os direitos de aprendizagem para todos os alunos. Como é descrito na BNCC, esse processo acontece “sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em ‘aptas’ e ‘não aptas’, ‘prontas’ ou ‘não prontas’, ‘maduras’ ou ‘imaturas’.” (BRASIL, 2018, p. 41). Percebe-se que a forma de registro proposto pela BNCC possui o intuito de registrar os avanços dos educandos e, com isso, conseqüentemente, fazer com que o educador realize reflexões acerca da sua prática pedagógica.

Compreende-se que a avaliação é uma questão a ser pensada pelo professor, pois como está descrito nos documentos, ela não serve diretamente para classificar as crianças, mas sim para servir de reflexões aos docentes. Com essa mudança de olhar, o professor pode utilizar a avaliação para verificar suas práticas pedagógicas, verificando se as mesmas estão alcançando efetivamente todos os seus alunos.

Ao encontro disso, Jussara Hoffmann, descreve a finalidade de avaliar na Educação Infantil da seguinte maneira:

A finalidade primeira do processo avaliativo é justamente conhecer cada uma das crianças com as quais se atua para promover-lhes experiências educativas desafiadoras e oportunidades no sentido do melhor desenvolvimento físico, moral e intelectual” (HOFFMANN, 2015, p. 5).

Como vemos, a autora explica que a avaliação serve para conhecer o nosso aluno e suas dificuldades, para que assim o professor possa planejar práticas que

consigam promover o aprendizado e o desenvolvimento do educando. Para ela, a avaliação precisa ser constante e reflexiva.

Nesse sentido, entende-se que para avaliar os alunos da Educação Infantil o professor precisa estar atento às manifestações e ações das crianças. Hoffmann (2015) explica o papel do professor na avaliação, desta forma:

O papel do professor/avaliador é o de observar cada uma em suas ações e manifestações de pensamento, de interpretar o significado do que a criança revela em determinado momento e conversar, agir, orientar, desafiar a ponto de a criança estabelecer novas relações, associações, refletir sobre suas ideias e modos de agir, apropriando-se de novos conhecimentos. (HOFFMANN, 2015, p. 5).

Entende-se dessa afirmação que o professor exerce a função de observador, de organizador de experiências, como também tem como função a busca pela reflexão, a fim de agir com intencionalidade em suas ações no contexto escolar. Portanto, compreende-se que a avaliação auxilia o educador em suas ações, pois a função de avaliar é importante para o professor, uma vez que proporciona subsídios para reflexões acerca da prática pedagógica realizada na escola.

Por fim, a última categoria intitulada “O brincar como pressuposto fundamental”, evidenciou que nos documentos o *brincar* possui uma função importante na construção da aprendizagem. A partir dos exercícios analíticos, as recorrências demonstraram que o brincar, juntamente com as interações buscam assegurar os seis direitos de aprendizagem, como vemos no quadro que segue:

Quadro 4 – Excertos da quarta categoria analítica

“Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver.” (BRASIL, 2018, p. 25).

“Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.” (BRASIL, 2018, p. 38).

“[...] Por isso, neste documento, reafirmamos que as práticas cotidianas devem estar centradas nas experiências, nas interações e na brincadeira para que, por meio delas, as crianças desenvolvam e ampliem suas potencialidades, construindo significados e

descobertas.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 55).

“O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio do brincar e das interações que as crianças estabelecem, desde bem pequenas, com os professores e as outras crianças e afetam a construção de suas identidades.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 56).

Fonte: Autor (2020)

A partir dos excertos retirados dos materiais, fica evidenciado que o “brincar” possui uma função muito importante na construção da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. O brincar é descrito na Base e no Referencial Curricular Gaúcho como um elemento essencial para assegurar os direitos à aprendizagem e desenvolvimento, como também é um elemento que oportuniza à criança desenvolver habilidades motoras, a autonomia, a criatividade e vivenciar situações do dia a dia de forma lúdica. Também através desse exercício a criança está aberta às inúmeras possibilidades e experiências que são ricas, no que diz respeito à aprendizagem.

Sobre isso, a autora Gisela Wajskop em seu livro, intitulado “Brincar na Educação Infantil: uma história que se repete”, mostra a partir da prática da brincadeira aspectos que vêm ao encontro do que os documentos sugerem sobre o brincar. Conforme a autora pontua:

[...] a brincadeira é uma forma de atividade social infantil cuja característica imaginativa e diversa do significado cotidiano da vida fornece uma educativa única para as crianças. Na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais. (WAJSKOP, 2012, p. 37).

Dessa forma, compreende-se que a brincadeira está no cotidiano das crianças, e que através disso, elas reproduzem situações do dia a dia e aprendem a lidar com essas situações de forma lúdica.

No artigo intitulado “Brincar, brinquedo e brincadeira usos e significações”, escrito por Najela Tavares Ujiie, do ano de 2008, a autora traz o pensamento de Jerome Bruner sobre a brincadeira. Segundo ela, “O brincar funciona como cenário no qual a criança se constitui como sujeito que atua e cria a partir de seu potencial de desenvolvimento, elaborando seu próprio conhecimento” (UJIE, 2008, p. 55).

Compreende-se, através dessa colocação, que Bruner entendia que o brincar é um elemento importante para a construção do conhecimento e, que através da mesma e das relações estabelecidas por meio da brincadeira, a criança se constitui como sujeito.

Portanto, entende-se que o brincar faz parte da infância, sendo que essa ação de brincar precisa estar no contexto escolar e ser vista e reconhecida como um elemento essencial para a construção do conhecimento na Educação Infantil. Isso, porque torna a aprendizagem mais interessante e significativa para a criança.

5 CONCLUSÃO

A presente investigação, intitulada “Percepções da Teoria da Aprendizagem na Educação Infantil a partir de documentos oficiais”, partiu da possibilidade de analisar, na atualidade, documentos que foram organizados com o intuito de nortear a educação brasileira, ou seja, de estabelecer um conjunto de regras que devem ser seguidas no ambiente escolar. Nesse sentido, para fins de análise, foram escolhidos os documentos: a “Base Nacional Comum Curricular” e, também, o “Referencial Curricular Gaúcho”, ambos publicados em 2018.

A escolha por esses dois documentos se deu por eles serem considerados muito atuais, sendo o primeiro um documento de âmbito nacional e o segundo um referencial específico para o Estado do Rio Grande do Sul. O principal objetivo foi o de analisar tais documentos, a fim de verificar os fragmentos que constam neles e que se referem direta ou indiretamente à Teoria da Aprendizagem Significativa. Juntamente, buscou-se compreender o conceito de *aprendizagem significativa* segundo a teoria de Ausubel; identificar os momentos em que é possível constatar nos documentos analisados, conceitos referentes à aprendizagem que possam ser relacionados com o conceito de *aprendizagem significativa* e, ainda, caracterizar a Educação Infantil a partir de outros documentos legais.

A partir da realização deste estudo, concluiu-se que:

- Os documentos trouxeram muitos subsídios acerca da atuação dos professores e descreveram inúmeras recomendações a eles. Assim notou-se que os documentos demonstram ser reguladores da conduta dos mesmos, com o desejo de organizar as estratégias pedagógicas em nível nacional e estadual, a fim de garantirem práticas que levam a termos maior qualidade e o desenvolvimento integral dos educandos.
- Percebeu-se que a avaliação nos documentos requer do professor um olhar mais sensível e amplo, com o intuito de organizar novas estratégias para a construção do conhecimento. E, ainda, que a avaliação não serve para classificar os alunos, mas, sim, se coloca como elemento de reflexão para os docentes, em relação às suas atuações em sala de aula.
- A partir deste estudo, foi possível perceber que, a aprendizagem foi vista de forma diferenciada pela Base e pelo RCG, pois ambos documentos se referem à necessidade de se construir uma aprendizagem mais significativa para o aluno. Mesmo que isso apareça recorrentemente nos escritos, cabe

salientar que os dois documentos não apresentam referencial teórico que sustente diretamente o assunto, ou seja, autores que se dedicam a estudar o conceito de *aprendizagem significativa*, por exemplo.

- Percebeu-se que, nos documentos, o brincar é essencial para a construção do aprendizado na Educação Infantil, pois eles apontam que é através do lúdico e das brincadeiras que a criança aprende de forma prazerosa e significativa.

Diante de todas as situações abordadas neste estudo, entendeu-se que, a concepção de “aprendizagem significativa” pode ser percebida nos documentos oficiais que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), no que diz respeito à Educação Infantil, embora apareça com outros termos, dentre os quais destaca-se “práticas pedagógicas significativas”, “situações significativas”. Dessa maneira, entende-se que ambos documentos trazem subsídios interessantes para a atuação do professor, no que diz respeito a construir experiências que levem à aprendizagem significativa. Cabe ao educador, então, refletir acerca das propostas que os mesmos propõem.

Por fim, os documentos servem para nortear a construção do currículo nas escolas e conduzir as ações dos docentes neste contexto. Como visam a garantir o direito à aprendizagem e desenvolvimento integral dos educandos, favorecem à luta por educação de qualidade desde a primeira etapa da escolarização, ou seja, respeitando a fase que contempla a Educação Infantil, porém isso não retira da comunidade acadêmica a necessidade de problematizá-los.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nunes. Paulo. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973. p.279. Disponível em:<file:///D:/User/Downloads/ARI%C3%88S.%20Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia_text%20(1).pdf.> Acesso em: 01 nov. 2020.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**; tradução: Lígia Teopisto. Lisboa, PT: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília**. Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 25 out. 2020.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. 1990. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.> Acesso em: 04 nov. 2020.

_____. Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Câmara de Educação Básica, 1999.

_____. **Plano Nacional da Educação**. Brasília. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020.

_____. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília. MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília. 2018. Disponível em:<<https://educacao.caieiras.sp.gov.br/img/download/parametros-qualidade.pdf>> Acesso em: 04 nov. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009. Disponível em:<http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf> Acesso em: 05 nov. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** 2013. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>.> Acesso em: 05 nov. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília. MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020.

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso em: 10 ago. 2020.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Referencial Curricular Gaúcho.** Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: <<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>.> Acesso em: 22 jul. 2020.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.> Acesso em: 03 nov. 2020.

_____. **Portal do MEC.** 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.> Acesso em: 22 jul. 2020.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 3v. Brasília, 2019. Disponível em: < [file:///D:/User/Downloads/LDB%20\(1\).pdf](file:///D:/User/Downloads/LDB%20(1).pdf).> Acesso em: 18 nov. 2020.

DALLABONA. R. S. e MENDES. S. M. S. **O Lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar.** Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. 2004. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

DICIONÁRIO Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/cognitivo/#:~:text=adjetivo%20Refere%2Dse%20%C3%A0%20capacidade,aluna%20apresenta%20bom%20n%C3%ADvel%20cognitivo.>>. Acesso em: 25 out. 2020.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil. Inovações no Processo.** São Paulo: Ed, L, 2009. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF_PTPF_12_076.pdf> Acesso em: 17 nov. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

HOFFMANN, J. **Qual o significado da avaliação de crianças nas creches e pré-escolas?** 2015. Disponível em: <<http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/atlas/Texto2JussaraHofman.pdf>> Acesso em: 17 nov. 2020.

KOHAN. O. W. **Infância. Entre Educação e Filosofia.** Belo Horizonte: Autentica, 2003. Disponível em: < <https://pt.slideshare.net/matheuspeal/kohan-walter-infncia-entre-educao-e-ensino>> Acesso em: 01 nov. 2020.

LOPES, C. M. **Inclusão Escolar: Desarrumando a Casa.** Novo Hamburgo. 2005. Disponível em: <[file:///D:/User/Downloads/Desarrumando%20a%20casa%20MAURA%20LOPES%20\(1\).pdf](file:///D:/User/Downloads/Desarrumando%20a%20casa%20MAURA%20LOPES%20(1).pdf)>. Acesso em: 25 out. 2020.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científicas.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <<https://educação.rs.gov.br/referencial-curriculat-gaicho-e-homologada-implementacao-inicia-em-2019>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.** Brasília: MEC; CEB, 2005.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3369246/mod_resource/content/1/Capitulo%2010%20%20A%20teoria%20da%20aprendizagem%20significativa%20de%20Ausubel>. Acesso em: 15 out. 2020.

MORAN, M. J. **A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá.** São Paulo: Papirus, 2007. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=PiZe8ahPcD8C&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>> Acesso em: 15 nov. 2020.

MUNARI, A. **Jean Piaget.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-119943/jean-piaget>. Acesso em: 1 fev. 2021.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.

NUNES, L, B, I, A; SILVEIRA, N, R. **Psicologia da aprendizagem**. Fortaleza, Eduece, 2015. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431616/2/Livro_Psicologia%20da%20Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece**. 2010. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf> Acesso em: 04 nov. 2020.

UJIIE, T, N. **Brincar, brinquedo e brincadeiras usos e significações**. 2008. Disponível em: file:///D:/User/Downloads/1743-8296-1-PB.pdf. Acesso em: 1 fev. 2021.

VALLE, L. R. L.D. **Fundamentos da Educação Infantil**. Curitiba: Editora Fael. 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/39284897/Fundamentos_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil> Acesso em: 17 nov. 2020.

WAJSKOP, G. **Brincar na Educação Infantil: Uma história que se repete**. São Paulo: Cortez Editora, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/22139296/BRINCAR_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_INFANTIL_Uma_hist%C3%B3ria_que_se_repete> Acesso em 18 nov. 2020.

APÊNDICES

Apêndice A: Ficha de coleta de dados

Material analisado:
Ano de publicação:
Âmbito que se refere este documento:
Que tipo de documento:
Nº de vezes de vezes que o termo aprendizagem significativa é exibido nestes documentos:
Nº de vezes que é possível relacionar o termo aprendizagem com a teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel:
Qual a abordagem dada ao conceito de aprendizagem:
Trechos importantes: