

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE LITORAL NORTE/OSÓRIO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - LICENCIATURA**

KARINA FERREIRA NOSTRANI

**O DESEMPAREDAMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A
PARTIR DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS COM ELEMENTOS NATURAIS**

**OSÓRIO
2024**

KARINA FERREIRA NOSTRANI

**O DESEMPAREDAMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A
PARTIR DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS COM ELEMENTOS NATURAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado como requisito parcial para
obtenção de grau de Licenciada no Curso de
Graduação em Pedagogia, pela Universidade
Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Forell

OSÓRIO
2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

N898d Nostrani, Karina Ferreira

O desemparedamento das crianças na Educação Infantil a partir de propostas pedagógicas com elementos naturais / Karina Ferreira Nostrani; orientação: Prof.º Dr.º Leandro Forell. - Osório/RS, 2024.

[45 f.] : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Pedagogia (Licenciatura), Osório/RS, 2024.

1. Educação Infantil. 2. Desemparedamento. 3. Elementos naturais. 4. Propostas pedagógicas. I. Forell, Leandro. II. Título.

RESUMO

A pesquisa propõe um estudo sobre o tema “O desemparedamento das crianças na educação infantil a partir de propostas pedagógicas com elementos naturais”. A decisão de abordar esse tema veio a partir da vivência do estágio Supervisionado I: Educação Infantil, realizado no primeiro semestre de 2022, por intermédio da realização do estágio foi possível compreender a importância do “desemparedamento das crianças” na educação infantil, conceito de Lea Tiriba (2018). Através dessa reflexão, chegou-se ao seguinte problema que origina essa pesquisa: “Como a literatura propõe a organização de propostas pedagógicas que possibilitem o desemparedamento das crianças na educação infantil a partir da investigação e do contato com elementos naturais?” Assim, a metodologia utilizada partiu de uma revisão sistemática da literatura. O estudo primeiramente apresenta o contexto histórico e legislações da Educação Infantil e concepções de crianças, infâncias e educação infantil e sobre as crianças e a natureza. Em seguida, é apresentada algumas reflexões a partir da minha experiência de estágio na educação infantil, e logo após as considerações finais.

Palavras chave: Educação Infantil. Desemparedamento. Elementos Naturais. Propostas pedagógicas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Bandejas de experimentação no Solário	26
Figura 2- Bandejas de experimentação na sala	26
Figura 3- Bandejas de experimentação na sala	27
Figura 4- Bandejas de experimentação no solário	28
<i>Figura 5</i> – Bandejas de experimentação na sala.....	29
Figura 6- Pintura com tintas naturais.....	30
Figura 7 - Pintura com tintas naturais.....	31
Figura 8- Pintura com tintas naturais.....	32
Figura 9- Brincadeira de comidinha.....	33
Figura 10- Brincadeira de comidinha.....	34
Figura 11 - Bolhas de sabão	35
Figura 12– Jogos de Construção	36
Figura 13– Jogos de Construção	36
Figura 14– Jogos de Construção	37
Figura 15 – Construção com Argila	38
Figura 16– Construção com Argila.....	39
Figura 17– Brincadeira com luz e sombras	40
Figura 18– Brincadeira com luz e sombras	40

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 METODOLOGIA	11
3 ACHADOS DE PESQUISA	14
3.1 HISTÓRICO E LEGISLAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	14
3.2 INFÂNCIAS, CRIANÇAS E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
3.3 AS CRIANÇAS E A NATUREZA	21
4 ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DA MINHA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:	25
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

Desde que iniciei no ano de 2019 o Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade Universitária-Litoral Norte/Osório, uma das áreas da educação que costumava me chamar mais atenção nas aulas era a educação infantil. A partir da realização de alguns componentes curriculares ao decorrer do curso pude ir adquirindo mais conhecimentos e admiração por essa área.

Foi através da realização do estágio Supervisionado I: Educação Infantil, realizado no primeiro semestre de 2022, que pude vivenciar o que é ser professora na educação infantil. O estágio foi uma etapa muito importante na minha formação. Vivenciar a prática educativa com crianças bem pequenas oportunizou articular os conhecimentos teóricos sobre as especificidades da ação pedagógica na educação infantil com as práticas cotidianas. Conhecer as rotinas, aprender sobre e com as crianças através das interações diárias, foi uma experiência muito significativa e me proporcionou muitos conhecimentos sobre a docência na EI.

Diante da docência compreendi que ser professora de EI não é algo simples pois demanda múltiplas funções, envolvendo saberes e competências relacionados aos cuidados básicos e sobre como oportunizar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. As relações que estabelecemos com as crianças são a base deste processo, sendo assim além de proporcionar boas experiências também é preciso interagir, escutar e estar sempre atenta às ações que surgem no cotidiano.

Por ser meu primeiro contato com crianças nesta faixa etária, o estágio foi um desafio desde o planejamento até a realização da prática. Apesar dos desafios, presenciar o quanto as crianças interagiram entre si e exploraram as materialidades, observar os sorrisos, os olhares curiosos, o encantamento e envolvimento delas com as propostas foi muito gratificante. Ao mesmo tempo em que acolhemos as crianças, elas também nos acolhem, essa relação de carinho de brincar e estar junto fez a experiência docente na EI ser muito especial.

Deste modo ser professora de crianças bem pequenas não significa ensinar conteúdos, mas proporcionar experiências nas quais as crianças

possam construir conhecimento, através das ações e interações que estabelecem com os adultos e com seus pares. Neste sentido, dentre as funções docentes na EI está a organização dos espaços, tempos e materialidades ofertadas, considerando de acordo com as DCNEI, em seu Art. 9º, como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira. (Brasil, 2009).

O projeto desenvolvido no estágio partiu do tema “A criança e a Natureza”. E tinha como intencionalidade pedagógica, ampliar as experiências de interação com a natureza das crianças do maternal I, promovendo contextos que propiciassem a exploração e a investigação de elementos naturais, possibilitando que elas identificassem características, estabelecessem relações, criassem, imaginassem e inventassem brincadeiras a partir da manipulação dessas materialidades.

Ao pensar nos espaços de realização das propostas pedagógicas, na preparação dos contextos, na construção e escolha dos materiais, tanto ao planejar quanto ao longo das semanas de prática, aprendi como estes podem ser potencializadores das interações das crianças. Sendo assim, devem ser organizados de forma que possibilitem boas experiências e garantam, conforme estabelece a BNCC (2017), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Compartilhar os contextos e as experiências proporcionou uma relação mais próxima entre as crianças. Notou-se que ao brincar com os elementos naturais havia menos disputas, ocasionando também menos conflitos, que aconteciam bastante com os brinquedos de plástico. Os elementos naturais “são materiais-brinquedos que permitem criar e imaginar outras coisas, simbolizar, conceber um faz de conta o que nem sempre é permitido pelos brinquedos industrializados, com seus excessos de funções e recursos”. (Redin e Fochi, 2014, p. 53).

Neste sentido, as materialidades naturais ampliaram as possibilidades do brincar, fazendo com que as crianças não perdessem o interesse tão rápido quanto perdiam quando brincavam com os brinquedos industrializados o que por vezes impedia uma maior interação entre elas. Contudo, entende-se a relevância de propostas na educação infantil que propiciem a investigação e a interação das crianças com elementos naturais, diante disso escolho para realização deste

projeto de pesquisa o seguinte tema “O desemparedamento das crianças na educação infantil a partir de propostas pedagógicas com elementos naturais”.

Uma das aprendizagens que tive com o estágio foi a importância da escolha dos materiais para a realização das propostas pedagógicas e da organização dos espaços e dos contextos, que devem ser sempre desafiadores e convidativos e devem estimular a investigação das crianças. Conforme compreende Souza *et al*, (2021, p.15) “O ambiente convida a explorar, a descobrir, imaginar e construir, por isso, ao organizá-lo, é preciso ter escolhas conscientes sobre a decoração, mobília, cores, formas, materiais e suas relações.”

Durante a prática docente, sempre buscou-se deixar os ambientes das propostas preparados e organizados antes das crianças chegarem. O que nos possibilitou perceber que quando as propostas são bem planejadas e os contextos previamente organizados, no momento em que as crianças chegam e se deparam com o ambiente, elas já sabem exatamente o que é para fazer, não precisa explicar nada e conduzi-las, elas chegam e já sabem o objetivo da brincadeira.

Apesar disso, por diversas vezes me vi cercada por algumas dúvidas e incertezas. Será que podemos deixar as crianças se sujarem? Será que essa proposta irá fazer muita sujeira? Será que escolhemos o espaço certo para realizar essa proposta? Pois, muitas das propostas planejadas realizadas ao longo do estágio, precisavam que as crianças entrassem em contato direto com materiais e elementos que fazem bastante sujeira, como a argila, as areias, a terra, as tintas naturais. Elementos dos quais elas não eram habituadas a ter contato, sendo que para a maioria delas seria esse o seu primeiro contato.

Ao decorrer da primeira semana de prática foi possível perceber que as crianças apresentavam um certo receio em se sujar ou encostar em certos elementos, pois faziam perguntas como “Pode sujar a mão?”, “Prof, pode se sujar?”, ou falavam “Minha mão tá suja” e pediam para ir lavar. Nesses momentos precisávamos explicar para as crianças que elas podiam brincar e que não tinha problema ficar com as mãos sujas naquele momento, e então avisávamos que elas iriam lavar as mãos depois de brincar.

No entanto, percebeu-se que em algumas situações havia uma certa preocupação por parte da escola a respeito das crianças se sujarem. O que

acabava trazendo limitações para a realização das propostas pedagógicas que envolviam elementos naturais. Como no dia da realização da proposta com argila, em que a professora perguntou se havíamos levado alguma coisa para que as crianças não se sujasse. Porém não havíamos levado nada, somente jornal para forrar as mesas, então a professora foi na cozinha ver se tinha saquinhos plásticos para colocar nas mãos das crianças, só que não tinha.

Essa situação me fez refletir muito, pois, comecei a pensar na importância de as crianças sentirem a argila com as mãos, a sua textura, a consistência, a temperatura, ainda mais que esse seria o primeiro contato delas com a argila, e caso tivessem utilizado os saquinhos iriam perder completamente a experiência sensorial. Pois, de acordo com Souza *et al* (2021, p.13) “O tato, que é formado pelo maior órgão humano, a pele, está ali em contato direto com a argila, imaginando e dando pistas do que é possível criar com esse material”.

Faz parte da ação docente na educação Infantil planejar contextos que possibilitem às crianças oportunidades de conhecer e experimentar essas materialidades, pois, “experiências com diversificadas formas de expressão e linguagem, como no caso da argila que envolve processos como brincar, explorar, esculpir, pintar, lambuzar, imaginar etc., contribuem para que o senso estético e crítico seja experienciado desde cedo com as crianças” (Souza *et al*, 2021, p.8).

Com a realização do estágio foi possível compreender que ainda há uma grande preocupação por parte das escolas, sobre as crianças se sujarem ou entrarem em contato direto com elementos naturais, devido a associação da natureza com sujeira e com doenças, o que acaba por gerar o “emparedamento das crianças”, conceito de Lea Tiriba (2018). Outro ponto é a rotina estabelecida pelas escolas, que na maioria das vezes não permite que as crianças tenham acesso ou que permaneçam por muito tempo em espaços externos, causando o “emparedamento das crianças” que passam a maior parte do tempo dentro das salas rodeadas de brinquedos de plástico.

Em relação a isso, conforme aponta Tiriba (2018), o desemparedamento das crianças também passa pela escolha dos materiais que oferecemos a elas. Então, quando ampliamos o repertório de elementos e recursos para o brincar e o aprender, no sentido sensorial e motor, ampliamos também as possibilidades de imaginação, criação, aprendizado e movimento.

Portanto, a partir dessa reflexão, foi possível chegar ao seguinte problema de pesquisa: “Como a literatura propõe a organização de propostas pedagógicas que possibilitem o desemparedamento das crianças na educação infantil a partir da investigação e do contato com elementos naturais?”

A pesquisa deste tema pode ser considerada de suma relevância, pois a partir da realização de propostas pedagógicas e brincadeiras em espaços externos e do convívio com os elementos naturais na educação infantil, as crianças vão construindo conhecimento sobre a biodiversidade, vínculos de preservação e cuidado com o meio ambiente.

Ampliar as experiências de contato das crianças de 0 a 5 anos com a natureza também ajuda a “fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança”. (Tiriba, 2018, p.17).

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada no presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), partiu de uma pesquisa realizada por meio de uma revisão sistemática, de acordo com Sampaio e Mancini (2007, p.84): “ Uma revisão sistemática, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema”. Diante disso, o tema escolhido para análise foi o Desemparedamento das crianças na educação infantil a partir de propostas pedagógicas com elementos naturais.

Para Cordeiro *et al.* (2007, p. 429): “A revisão sistemática é um tipo de investigação científica que tem por objetivo reunir, avaliar criticamente e conduzir uma síntese dos resultados de múltiplos estudos primários”. Ainda conforme menciona o autor sobre a pesquisa: “Ela também objetiva responder a uma pergunta claramente formulada, utilizando métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar as pesquisas relevantes, coletar e analisar dados de estudos incluídos na revisão” (Cordeiro *et al.*, 2007, p. 429).

Como em qualquer forma de pesquisa, as revisões sistemáticas são consideradas investigações científicas em si mesmas e, assim como as demais revisões, elas são qualificadas como estudos observacionais retrospectivos, por alguns autores. Outros as situam em algum lugar entre os estudos experimentais e observacionais, não podendo ser inteiramente classificadas em nenhuma das duas categorias. (Cordeiro *et al.*, 2007, p. 429)

Conforme destacam Cordeiro *et al.* (2007, p. 429): “Uma boa revisão sistemática é baseada na formulação adequada de uma pergunta”. Para o autor a pergunta é uma parte muito importante para a pesquisa, pois, uma pergunta bem estruturada, “é o começo de uma boa revisão sistemática, pois define quais serão as estratégias adotadas para identificar os estudos que serão incluídos e quais serão os dados que necessitam ser coletados de cada estudo” (Cordeiro *et al.*, 2007, p. 429).

Dessa forma a pergunta escolhida para a realização da pesquisa foi a seguinte: “Como a literatura propõe a organização de propostas pedagógicas que possibilitem o desemparedamento das crianças na educação infantil a partir da investigação e do contato com elementos naturais?”

Esse tipo de investigação científica de acordo com Sampaio e Mancini (2007, p.84): “disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada”. Ainda de acordo com os autores citados, as revisões sistemáticas:

Ao viabilizarem, de forma clara e explícita, um resumo de todos os estudos sobre determinada intervenção, as revisões sistemáticas nos permitem incorporar um espectro maior de resultados relevantes, ao invés de limitar as nossas conclusões à leitura de somente alguns artigos. (Sampaio e Mancini, 2007, p.84)

No entanto, conforme destacam Galvão e Ricarte (2020), a revisão sistemática da literatura vai muito além disso. Pois, de acordo com os autores: “É uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto” (Galvão e Ricarte, 2020, p.58). A revisão sistemática de literatura está focada:

Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo. Explicita ainda as limitações de cada artigo analisado, bem como as limitações da própria revisão. De forma geral, a revisão de literatura sistemática possui alto nível de evidência e se constitui em um importante documento para tomada de decisão nos contextos públicos e privados. (Galvão e Ricarte, 2020, p. 58-59)

Portanto, para Galvão e Ricarte (2020, p.59): “a revisão sistemática de literatura é uma pesquisa científica composta por seus próprios objetivos, problemas de pesquisa, metodologia, resultados e conclusão”. Dessa forma, ainda de acordo com os autores, “do mesmo modo que as demais pesquisas científicas, a revisão sistemática de literatura demanda a delimitação de objetivos e questões de pesquisa”. (Galvão e Ricarte, 2020, p.63).

Geralmente, entende-se que a questão de uma revisão sistemática deve contemplar a especificação da população, ou do problema ou da condição que será estudada, o tipo de intervenção que será analisado, se haverá comparação entre intervenções e o desfecho que se pretende estudar. Esta abordagem para a elaboração da questão é conhecida pela sigla PICO, onde p é população ou problema, i é intervenção, c é comparação e o é outcome/resultado. (Galvão e Ricarte, 2020, p.63)

A respeito de como realizar a formulação da questão de pesquisa, Galvão e Ricarte (2020), demonstram a partir de dois exemplos, conforme pode ser visto na exemplificação logo abaixo:

Assim, tem-se: “Qual a efetividade da contação de histórias para despertar o interesse pela leitura em crianças em idade escolar?”, onde criança em idade escolar é a população, contação de histórias é a intervenção, e o interesse pela leitura é o desfecho a ser analisado na revisão de literatura. Um segundo exemplo: “Disciplinas sobre metodologia científica melhoram o desempenho de alunos de pós-graduação na elaboração de projetos de pesquisa?”, onde alunos de pós-graduação é a população, disciplinas sobre metodologia científica é a intervenção, e desempenho na elaboração de projetos de pesquisa é o desfecho (Galvão e Ricarte, 2020, p. 63).

Entretanto, ainda de acordo com Galvão e Ricarte (2020), é muito importante que o pesquisador realize uma análise prévia da literatura existente durante o processo para se chegar à questão que norteará a revisão. Portanto, “recomenda-se para a economia de tempo e recursos que o pesquisador verifique, por exemplo, se uma revisão ou várias revisões sobre o assunto já não foram realizadas por outros pesquisadores” (Galvão e Ricarte, 2020, P 63).

Contudo, conforme afirmam os autores: “Caso já exista uma revisão sistemática, é possível, por exemplo, optar por sua atualização, ao invés de construir uma revisão inteiramente nova” (Galvão e Ricarte, 2020, p. 63). Ainda diante disso, os autores reiteram a importância da existência de uma questão bem delimitada, pois, a questão será essencial para que as demais etapas da revisão de literatura sejam elaboradas. (Galvão e Ricarte, 2020).

3 ACHADOS DE PESQUISA

No presente capítulo, buscarei situar as bases teóricas que serviram de fundamentação para o estudo. Partindo, inicialmente, do Histórico e das Legislações da Educação Infantil. Na sequência, será abordado as concepções de infâncias, crianças e educação infantil, e em seguida, sobre as crianças e a natureza, a partir de concepções de estudiosos da área da educação sobre a importância do contato das crianças com a natureza e do desemparedamento das crianças na educação infantil.

3.1 HISTÓRICO E LEGISLAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil surge no cenário histórico das políticas de atendimento à infância no Brasil a partir do século XIX, sendo caracterizada pela diferença dessa oferta de acordo com a classe social das crianças. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009, p. 01) “enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares”.

Dessa forma, as instituições têm origem com funções distintas, as creches são criadas como espaços assistenciais voltados ao cuidado físico, para atender as crianças mais pobres na faixa etária de zero a três anos enquanto as mães trabalhavam, já as pré-escolas eram destinadas para crianças de quatro a seis anos de idade das classes mais privilegiadas com finalidade educativa. Essa compreensão do cuidar como atividade ligada apenas ao corpo dirigida às crianças mais pobres, e do educar como estímulo para ascensão intelectual para os filhos dos socialmente favorecidos, além da falta de investimento público e não profissionalização na área, era predominante na educação das crianças em espaços coletivos do país nessa época. (Brasil, 2009).

A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil é reconhecida como dever do Estado, e um direito de todas as crianças independente de seu grupo social conforme estabelece o artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV -

educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; ” (Brasil, 1988). A Constituição Federal tornou então um marco definindo, pela primeira vez, a Educação Infantil como uma etapa da educação brasileira, estabelecendo um novo paradigma de atendimento à infância e uma nova identidade para as creches e pré-escolas, voltada para superação da visão fragmentada entre cuidado e educação que prevalecia anteriormente no Brasil.

Posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9.394/96 instituiu, em seu artigo 29, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo 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).

A lei estabelece também em seu artigo 30 a oferta da Educação Infantil em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de zero a três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos. Com a integração das creches e pré-escolas ao sistema de ensino brasileiro, a Educação Infantil antes vinculada à política de assistência social passa a integrar as políticas públicas nacionais de educação, visando o avanço da qualidade do atendimento. (Brasil, 1996).

Outro importante marco para a história da Educação Infantil brasileira, foi a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Por meio desta Resolução foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). As DCNEI publicadas em 2009 são de caráter mandatório, e foram elaboradas a partir de um processo democrático de revisão das Diretrizes anteriores. As DCNEI (Brasil, 2009), reúnem um conjunto de definições, princípios, fundamentos e procedimentos que servem para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares nas instituições de Educação Infantil.

A presente Resolução trouxe muitas contribuições importantes para o entendimento de uma nova concepção de criança e de currículo na Educação Infantil (Brasil, 2009). Além disso, aponta em seu Art. 4º, a concepção de criança como centro do planejamento Curricular, considerando-a como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009).

Já a respeito da definição de Currículo na Educação Infantil, a Resolução CNE/CEB nº 05/2009, propõe em seu Art. 3º que:

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).

Dessa forma, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão considerar a criança como centro do planejamento curricular, respeitando os três princípios básicos: Éticos, Políticos e Estéticos. E garantir que cumpram-se plenamente a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, conforme estabelecido no Art. 6º e no Art.7º da Resolução CNE/CEB nº 05/2009, quer dizer, que cabe às instituições de Educação Infantil assegurar que as práticas pedagógicas sejam voltadas para o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

Outro ponto muito importante das DCNEI (2009) é o seu Artigo 9º, que afirma que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Esse artigo traz muitas implicações importantes sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, pois, a partir dele fica evidente que as interações e as brincadeiras são muito importantes para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças. As crianças aprendem através das suas brincadeiras, onde experimentam e exploram o mundo ao seu redor, bem como nas interações que estabelecem com os adultos e seus pares.

Com a inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), mais um importante passo é dado nesse processo histórico de integração da Educação Infantil na Educação Básica. A BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017, após muitos anos de discussões e movimentos realizados em torno da sua elaboração. O documento inicialmente contemplou as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 2018, a etapa do Ensino Médio.

A BNCC para a etapa da Educação Infantil parte dos princípios e fundamentos estabelecidos nas DCNEI (BRASIL, 2009). Diante disso, e tendo em vista os dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas propostos no Artigo 9º das DCNEI, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e

desenvolvimento para as crianças na Educação Infantil, que têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. Que são os direitos de: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017).

Conforme propõe a BNCC, esses seis direitos asseguram na Educação Infantil, 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, 2017).

A organização curricular estabelecida pela BNCC (2017) para a Educação Infantil, está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os cinco campos de experiências são: O eu, o outro e o nós; Corpo, Gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Devido às 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: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e as Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2017).

Em síntese, levando em consideração o percurso histórico da Educação infantil no Brasil, percebe-se que houve grandes avanços em sua legislação, e na sua função sociopolítica e pedagógica. Principalmente, com a integração da Educação Infantil na Educação Básica, fazendo com que a educação das crianças em creches e pré-escolas passasse a ser um direito de todas as crianças, e não apenas da mãe trabalhadora ou dos filhos dos socialmente favorecidos, deixando para trás a visão fragmentada entre cuidado e educação que prevalecia anteriormente. Dessa forma, nas últimas décadas, vem se consolidando na Educação Infantil a perspectiva de espaço pedagógico e a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo.

3.2 INFÂNCIAS, CRIANÇAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é um termo cultural e histórico, construído e modificado com o passar do tempo, todavia, não existe um significado único para conceituar a infância, pois existem inúmeras maneiras de compreender e de viver esse momento. Assim, há diversas concepções de infância e de criança que variam e se modificam de acordo com o contexto sócio histórico em que estão inseridas e com a cultura de cada povo.

Diante disso, Barbosa *et al* (2016, p.104) menciona que “as tentativas de afirmar um significado único e consensual sobre o que caracteriza a infância e as crianças são continuamente questionadas em diversas áreas do conhecimento”. Visto que, a “infância é um conceito instável, ambíguo, ambivalente e difícil de normatizar. Das crianças e suas vidas podemos dizer o mesmo” (Barbosa *et al*, 2016, p.104). Já Nascimento (2011) menciona que a infância é uma categoria variável histórica e intercultural, e que “não há somente uma concepção de infância, mas muitas, construídas ao longo do tempo [...]” (Nascimento, 2011, p.205).

Tendo em vista que a infância é uma categoria histórica que já passou por diversas mudanças ao longo do tempo, é possível compreender que, em alguns momentos, as crianças eram vistas de maneiras diferentes. Em alguns períodos, como na Idade Média, elas não eram claramente distinguidas dos adultos e com eles compartilhavam diferentes atividades e rotinas, ou seja, ainda não existia distinção entre ser criança e ser adulto. (Ariès, 1986 Apud Barbosa *et al*, 2016).

Foi somente a partir do século XVII que começou a se estabelecer uma clara distinção entre as crianças e os adultos. Com “a constituição de discursos políticos e práticas sociais que diferenciavam os dois grupos especificaram e construíram a infância, produzindo modos distintos de vida para ambos” (Ariès, 1981 apud Barbosa, 2014, p.647). Conforme afirma Barbosa (2014, p.648) com “a constituição dessa nova organização geracional engendrou, em meados do século XIX, [...] duas novas ciências: a psicologia e a pedagogia. [...] ambas, em suas diversidades conceituais e metodológicas, constituíram “a questão da infância”.

No entanto, Barbosa (2014, p.649) menciona que “Após os anos de 1950, a concepção unitária de infância foi problematizada por vários campos do

conhecimento, a exemplo da provocação de Ariès (1981), que afirmou a infância como uma construção social e não como uma realidade natural”.

Dessa forma, entende-se a infância como uma construção social, elaborada para e pelas crianças em contextos culturais, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. “Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente. ” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p.71).

Por isso, pode-se afirmar que existem muitas infâncias, pois a infância como construção social é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e a cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Dessa forma, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas sim muitas infâncias e crianças. (Dahlberg; Moss; Pence, 2003)

No Brasil o período da infância dura até os 12 anos de idade, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990, em seu art. 2º, em que “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade ”. (Brasil, 1990).

Assim como os conceitos de infância, as concepções de criança também se modificaram ao longo da história. No campo dos estudos da criança e das infâncias, Barbosa, Delgado e Tomás (2016) destacam três momentos importantes: o primeiro marcado por investigações nas áreas da medicina, psicologia e pedagogia; o segundo com origem nos processos sociais dos anos de 1970 e 1980, que reivindicavam para a criança a potência de sujeito político; e o terceiro alicerçado nas ciências sociais, principalmente na sociologia, antropologia e geografia da infância, onde buscam conhecer as crianças a partir de metodologias mais próximas da etnografia e que sejam participativas.

A Sociologia da infância problematizou a percepção de uma criança universal elaborada pela abordagem psicológica e biológica, que a compreende como um vir a ser restringindo a etapas de desenvolvimento biologicamente caracterizados, um conjunto de dados etários, e começou a reconstruir uma outra imagem de criança. Nela, “a criança pequena emerge como co-construtor, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade.

[...] entendida como um sujeito único, complexo e individual”. (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p.71).

Essas crianças que são capazes, cidadãs com direitos e voz, igualmente reconhecidas como membros da sociedade na qual são atores sociais que contribuem, participam e constroem conhecimento, o que fica evidenciada nas DCNEI que as conceituam como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009).

Nessa visão, as crianças não apenas incorporam, mas também produzem cultura através das relações que constroem cotidianamente nos espaços onde elas se encontram e compartilham rotinas, objetos, valores e interesses por meio das interações entre si, o que Corsaro denomina de culturas de pares. (apud Barbosa, 2014). Outro termo criado pelo autor para conceituar esse processo ativo de socialização das crianças é a reprodução interpretativa, assim descrito por ele:

O termo interpretativo captura os aspectos inovadores de participação na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (Corsaro, 2009a, apud Barbosa, 2014, p.656).

Dessa forma, reconhecer as crianças como produtoras de cultura não significa pensar que elas são alheias as culturas já estabelecidas, ou seja, a cultura dos adultos, pois de acordo com Barbosa (2014, p.662): “[...] não há uma cultura infantil com autonomia ante as culturas adultas familiares, escolares, midiáticas, tradicionais, religiosas, pois estas já formam as mentes”. Sendo assim as culturas infantis são influenciadas por meio do contato com diferentes grupos, onde vão ser continuamente afirmadas e transformadas pelas crianças, sendo recriadas e transmitidas por elas ao longo das gerações.

Em suma, as concepções de crianças e de infâncias implicam diretamente nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Se as considerarmos de modo genérico, como sujeitos universais e passivos, ignorando suas potencialidades e capacidades, o trabalho pedagógico será voltado para uma ação de

transmissão de conhecimento, padronizadora, com a finalidade de preparação para a vida adulta. No entanto, quando pensamos nas crianças, em sua totalidade e contextualmente, acreditando na sua capacidade de construir conhecimento, a prática pedagógica será norteadada pela escuta e reconhecimento da criança como potente, capaz e protagonista no seu processo de aprendizagem.

3.3 AS CRIANÇAS E A NATUREZA

As crianças elaboram a sua compreensão da natureza em seus primeiros anos de vida, principalmente por meio do contato direto, da interação através dos sentidos, da manipulação e da exploração. Antes mesmo dos primeiros passos, as crianças já começam a descobrir o mundo a sua volta, esse primeiro contato costuma ocorrer no contexto familiar, guiado pelos adultos. Portanto, quando a criança chega à Educação Infantil, ela já carrega percepções sobre o mundo. (Evangelista, 2020).

Dessa forma, cabe ao professor e à escola continuar a guiar e encantar o interesse da criança, criando situações que favoreçam o contato direto com os elementos da natureza (solo, plantas, pedras, folhas, flores, etc.). Conforme menciona Evangelista (2020, p.14), “A possibilidade de ver, tocar, ouvir, sentir o cheiro e, quando possível, até saborear o entorno, desperta a percepção criativa, a curiosidade e a interação da criança com a natureza”.

A conexão com a natureza pode ocorrer diariamente em atividades que não sigam um roteiro predeterminado (Evangelista, 2020). Segundo o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 “As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza” (Brasil, 2009, p. 15).

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009, afirma que as “experiências que promovam o envolvimento da criança com o meio ambiente e a conservação da natureza e a ajudem elaborar conhecimentos, por exemplo, de plantas e animais, devem fazer parte do cotidiano da unidade de Educação Infantil” (Brasil, 2009, p. 16).

Tiriba (2018, p. 12) afirma que “na natureza, a criança brinca através da inteligência de seu corpo e está potente”. A autora ainda destaca que o convívio das crianças com a natureza ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas (Tiriba, 2018).

De acordo com referida autora, se esses momentos não tiverem lugar na escola, talvez não aconteçam na vida de grande parte das crianças, “empobrecendo o repertório de experiências que elas podem (e devem) vivenciar. Experiências estas que permitem à criança se misturar ao mundo construindo aprendizagens significativas e subjetividades”. (Tiriba, 2018, p. 22).

Para Tiriba (2018), é fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares. Pois, de acordo com a autora “não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar” (Tiriba, 2018, p. 23).

Nesse sentido, os materiais que disponibilizamos às crianças também devem ser pensados. Tiriba (2018) destaca que a reflexão sobre o desemparedamento das crianças também passa pela escolha dos materiais que oferecemos a elas. Então, quando ampliamos o repertório de elementos e recursos para o brincar e o aprender, no sentido sensorial e motor, ampliamos também as possibilidades de imaginação, criação, aprendizado e movimento.

Diante das constatações citadas acima, entende-se que “as crianças têm o direito de experimentar, aprender, brincar, explorar, se esconder e se encantar com a - e na - natureza, e que os esforços para que isso de fato aconteça devem ser de responsabilidade dos diferentes setores da nossa sociedade, incluindo as escolas”. (Tiriba, 2018, p.35).

Portanto, é de grande importância compreendermos e ampliarmos a concepção de que o aprendizado não ocorre somente dentro dos espaços escolares, ou nas salas de aula, e assim, valorizar todo e qualquer espaço da escola, interno ou ao ar livre, assim como também os espaços extramuros. (Tiriba, 2018). Pois, “tudo é potencialmente território educativo e, portanto, sujeito a acolher a intencionalidade pedagógica” (Tiriba, 2018, p. 31).

Passear na natureza e coletar elementos naturais é uma proposta significativa para se realizar com as crianças bem pequenas, pois “o convite para a coleta de flores, gravetos, folhas, sementes e pedrinhas no chão possibilita que se aproximem dos elementos da natureza existentes na creche, conhecendo-os e envolvendo-se em uma pesquisa de discriminação das materialidades”. (Barbosa *et al*; 2020, p.122).

Segurar o cestinho, caminhar em grupo, ser acompanhado pelo olhar atento do adulto, sentir-se seguro e também desafiado a experimentar um espaço maior, explorar os relevos do terreno, apontar, identificar os elementos no chão, comunicar aos colegas e ao (à) professor(a) os achados, ter nojo ou não de pegar algo. Perceber a escuta sensível do(a) professor(a), que confirma e nomeia alguns elementos e suas características e, olhando gentilmente, diz: “sim, é uma flor”; “olhem... uma pedrinha”; “uma semente bem redondinha”. As crianças pegam os objetos e os colocam no cestinho e, continuando a coleta, compartilham da alegria de uma prática coletiva. (Barbosa *et al*; 2020, p.123).

Conforme mencionam Barbosa *et al* (2020, p.122), “ Ao retornar da coleta, pode-se organizar os elementos sobre um tecido para que as crianças visualizem o material recolhido”. As autoras ainda apontam que:

Dependendo da faixa etária e do envolvimento do grupo, também é possível orientar as crianças para que organizem os materiais, agrupando-os por cores, formatos, tamanhos, espécies etc. Assim, podem perceber conjuntos que têm maior ou menor quantidade de elementos de um mesmo tipo, realizar a contagem oral, registrar a quantidade dos elementos que têm características similares. Em outro momento, ao revisar o material, o(a) professor(a) pode sugerir que as crianças os classifiquem e os distribuam em diferentes potes. (Barbosa *et al*; 2020, p.122).

Outra proposta pedagógica interessante de ser realizada com as crianças bem pequenas é a construção com argila. Conforme destacam Barbosa *et al* (2020, p.144): “A materialidade da argila, o barro, constitui elemento natural que provoca sensações diversas, conectando a criança com sua interioridade”. Pois, a argila de acordo com as autoras “[...] apresenta uma plasticidade curiosa para as crianças, assim como as massinhas de modelar, pois sua forma sólida e maleável permite, por meio da manipulação e transformação, desenvolver habilidades manuais na elaboração de formas”. (Barbosa *et al*; 2020, p.144).

A respeito do ambiente para a realização da proposta, as autoras mencionam que o ambiente externo pode ser mais apropriado para iniciar a aproximação com a materialidade de argila. Segundo elas, "pode ser um local

onde há grama ou no solário, sobre um plástico estendido”. (Barbosa *et al*; 2020, p.144).

Pintar com tintas naturais também pode ser uma proposta muito instigante para as crianças bem pequenas, conforme destacam Barbosa *et al* (2020, p.146): “Deixar marcas é uma das produções mais envolventes para as crianças, desde os vestígios dos alimentos aos elementos naturais que encontram no quintal, como terra, sementes, poças de água”. Dessa forma, segundo as autoras, é importante “Propiciar a experimentação das tintas naturais como pigmento de impressão, criando marcas em diferentes suportes (papel, tecido, plástico, objetos) [...] e uso de instrumentos diferenciados (esponja natural, haste, pincel de espuma, pincel grosso, graveto etc.)”. (Barbosa *et al*; 2020, p.147).

Em suma, as brincadeiras e interações nos espaços externos, com materialidades naturais devem estar presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil, tendo em vista o potencial de aprendizagens que podem ser desenvolvidas pelas crianças, quando se oportuniza a elas contextos que possibilitam o contato e a investigação com elementos naturais.

4 ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DA MINHA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Neste capítulo será apresentada a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida no estágio Supervisionado I: Educação Infantil, realizado no primeiro semestre de 2022 com uma turma do maternal I. As práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do estágio, foram realizadas em torno do tema “A criança e a natureza”. As propostas pedagógicas realizadas foram muito significativas, as crianças interagiram bastante com as materialidades, e também umas com as outras.

Uma das aprendizagens que tive com o estágio foi a importância da escolha dos materiais para a realização das propostas pedagógicas e da organização dos espaços e dos contextos, que devem ser sempre desafiadores e convidativos e devem estimular a investigação das crianças. Conforme compreende Souza *et al*, (2021, p.15) “O ambiente convida a explorar, a descobrir, imaginar e construir, por isso, ao organizá-lo, é preciso ter escolhas conscientes sobre a decoração, mobília, cores, formas, materiais e suas relações.”

Durante a prática docente, sempre buscou-se deixar os ambientes das propostas preparados e organizados antes das crianças chegarem. O que possibilitou perceber que quando as propostas são bem planejadas e os contextos previamente organizados, no momento em que as crianças chegam e se deparam com o ambiente, elas já sabem exatamente o que é para fazer, não precisa explicar nada ou conduzi-las, elas chegam e já sabem o objetivo da brincadeira.

Uma das propostas realizadas foram as bandejas de experimentação, conforme compreendem Barbosa *et al*. (2020, p.127):

A brincadeira heurística de bandejas de experimentação consiste em organizar sobre uma mesa objetos que sirvam de suporte – fôrmas de gelo, potes maiores, bacias, embalagens de ovos – e elementos que possam ser usados pelas crianças para preencher esses recipientes. Tais elementos podem ser naturais ou artificiais e precisam contemplar materialidades contínuas (farinhas e areias, por exemplo) [...]. Para potencializar as experimentações, podem ser disponibilizadas e oferecidas colheres de pau, escumadeiras, funis, jarras, entre outros utensílios de cozinha que possam servir de ferramenta para deslocar os elementos para as bandejas.

O contexto foi organizado no solário e depois repetido na sala, em ambos os dias as crianças se envolveram na exploração dos materiais, compartilharam os espaços e objetos, investigaram, brincaram e interagiram de forma muito ativa. Conforme é possível ver nas figuras 1 e 2, a turma fez experimentações com areia grossa e fina, areia colorida, fubá e farinha, utilizando diferentes utensílios.

Figura 1- Bandejas de experimentação no Solário



Fonte: acervo da autora (2022)

Figura 2- Bandejas de experimentação na sala



Fonte: acervo da autora (2022)

Durante a proposta as crianças realizaram ações de encher os potinhos, tigelas e forminhas e depois esvaziar, de misturar, de escorrer usando os funis e peneiras, e de mexer e apertar a areia e o fubá com as mãos

Figura 3- Bandejas de experimentação na sala



Fonte: acervo da autora (2022)

Na segunda vez em que realizamos a proposta das bandejas de experimentação observamos também o brincar simbólico, quando as crianças iniciaram a brincadeira de comidinha e passaram a fazer os bolinhos de areia.

Figura 4- Bandejas de experimentação no solário



Fonte: acervo da autora (2022)

Figura 5– Bandejas de experimentação na sala



Fonte: acervo da autora (2022)

Conforme aponta Tiriba (2018), o desemparedamento das crianças também passa pela escolha dos materiais que oferecemos a elas. Então, quando ampliamos o repertório de elementos e recursos para o brincar e o aprender, no

sentido sensorial e motor, ampliamos também as possibilidades de imaginação, criação, aprendizado e movimento. Como protagonistas das suas ações e descobertas, as crianças manipularam diferentes utensílios, testaram suas possibilidades, investigaram os elementos, criaram suas brincadeiras, construindo suas aprendizagens através das experiências.

A pintura com tintas naturais, também instigou o interesse da turma, como destacam Barbosa *et al* (2020, p.146): “Deixar marcas é uma das produções mais envolventes para as crianças, desde os vestígios dos alimentos aos elementos naturais que encontram no quintal, como terra, sementes, poças de água”.

Figura 6- Pintura com tintas naturais



Fonte: acervo da autora (2022)

Para que as crianças ficassem mais confortáveis, repensamos a organização do espaço e fixamos os cartazes nas paredes ao invés de colocá-los no chão, dessa forma as crianças circularam entre os dois grupos e com maior possibilidade de movimentos interagiram mais.

Figura 7 - Pintura com tintas naturais



Fonte: acervo da autora (2022)

Durante a proposta, observou-se que algumas crianças exploravam as tintas com certo receio de se sujar, já outras começaram a pintar as mãos e depois também colocá-las dentro das tintas para carimbar no papel. Ao misturar uma das tintas com as mãos, uma criança identifica do que era feito o pigmento e pergunta: “Essa é de erva-mate?”. Respondemos que sim, então contente com sua descoberta ela vai até o papel e começa a pintar com as mãos. Deste modo o uso das tintas naturais também possibilitou a interação através dos sentidos com a investigação de cores, texturas e aromas.

Figura 8- Pintura com tintas naturais



Fonte: acervo da autora (2022)

Compartilhar os contextos e as experiências proporcionou uma relação mais próxima entre as crianças. Notamos que ao brincar com os elementos naturais havia menos disputas, ocasionando também menos conflitos, que aconteciam bastante com os brinquedos de plástico. Os elementos naturais “são materiais-brinquedos que permitem criar e imaginar outras coisas, simbolizar, conceber um faz de conta o que nem sempre é permitido pelos brinquedos industrializados, com seus excessos de funções e recursos.” (Redin e Fochi, 2014, p. 53).

Neste sentido as materialidades naturais ampliaram as possibilidades do brincar, fazendo com que as crianças não perdessem o interesse tão rápido quanto perdiam quando brincavam com os brinquedos industrializados o que por vezes impedia uma maior interação entre elas. Brincar de comidinha foi uma das propostas onde as crianças interagiram muito entre si, conforme pode ser observado nas figuras 6 e 7, fazer os bolinhos de areia e decorá-los foi uma das ações que elas mais gostaram e até repetiram quando manipularam a areia novamente nas bandejas de experimentação.

Figura 9- Brincadeira de comidinha



Fonte: acervo da autora (2022)

Figura 10- Brincadeira de comidinha



Fonte: acervo da autora (2022)

Estes momentos foram muito importantes para o desenvolvimento das crianças. Pois, como agentes sociais que contribuem, participam e constroem conhecimento, produzem cultura através das relações que constroem cotidianamente nos espaços onde elas se encontram e compartilham rotinas, objetos, valores e interesses por meio das interações entre si, o que Corsaro denomina de culturas de pares (apud Barbosa, 2014). A partir dessas interações as crianças exploram e aprendem juntas, ao brincar de fazer os bolinhos as crianças dialogavam e se revezavam entre encher as forminhas e desenformar os bolos, foi muito cativante ver elas cooperando e estabelecendo relações nas brincadeiras.

É a partir do brincar e interagir que as crianças constroem suas aprendizagens, neste sentido conforme as DCNEI (2009), em seu Artigo 9º, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Dentre as

brincadeiras realizadas, fazer bolinhas de sabão foi uma das preferidas pela turma, as crianças se divertiram e se encantaram muito pela brincadeira, ao fazerem suas próprias bolhas ficavam muito contentes, e vinham até nós mostrar que haviam conseguido.

Figura 11 - Bolhas de sabão



Fonte: acervo da autora (2022)

Observar as bolhas flutuando no ar despertou a vontade de correr e pular para tentar alcançá-las. Foi interessante perceber a potência do brincar com elementos naturais como a água e o ar, em uma brincadeira simples, mas que possibilitou tantas experiências e descobertas. Destaca-se o corpo e o movimento como uma forma de experimentar e conhecer o mundo, “a movimentação é uma das capacidades que mais favorece a criança em sua expressividade, por exemplo, quando exerce autonomia de escolha, manifesta emoções, deseja conhecer, explorar e produzir efeitos no ambiente” (Barbosa *et al.*, 2020, p.139).

A proposta dos jogos de construção, conforme o planejamento, iria ser realizada no solário, porém, tendo em vista o tempo chuvoso e frio, precisou ser realizada dentro da sala. O contexto foi previamente organizado em um espaço sobre as três mesas da sala, onde foram disponibilizados elementos artificiais e naturais para as crianças elaborarem suas construções, como é possível ver na figura 12. De acordo com Barbosa *et al.* (2020, p.129): “As construções das crianças estão relacionadas à capacidade das materialidades que foram oferecidas para serem utilizadas como elementos de composição. É possível usar só elementos artificiais, só naturais ou combiná-los”.

Figura 12– Jogos de Construção



Fonte: Acervo da autora (2022)

Durante a realização da proposta dos jogos de construção, as crianças apresentaram muito interesse pelos materiais, conforme visto na figura 13. Barbosa *et al* (2020, p. 129) compreendem que “Podem ser feitas macroconstruções (com elementos grandes) e microconstruções (com elementos pequenos), todas envolvem observação, escolhas, comparações, ordenamentos, avaliações”.

Figura 13– Jogos de Construção



Fonte: Acervo da autora (2022)

O contexto possibilitou diversas aprendizagens às crianças que utilizaram muito a imaginação em suas criações, “a criança, quando constrói, realiza inúmeras ações investigativas relacionadas aos materiais: tamanho, massa, cores, formato, equilíbrio, posição, distância e outras percepções de espacialidade”. (Barbosa *et al*; 2020, p.129).

Figura 14– Jogos de Construção



Fonte: Acervo da autora (2022)

Outra proposta pedagógica que foi realizada foi a construção com argila. De acordo com Barbosa *et al* (2020, p.144): “A materialidade da argila, o barro, constitui elemento natural que provoca sensações diversas, conectando a criança com sua interioridade”. A argila, de acordo com as autoras, “[...] apresenta uma plasticidade curiosa para as crianças, assim como as massinhas de modelar, pois sua forma sólida e maleável permite, por meio da manipulação e transformação, desenvolver habilidades manuais na elaboração de formas”. (Barbosa *et al*; 2020, p.144).

Figura 15 – Construção com Argila



Fonte: Acervo da autora (2022)

Para a realização dessa proposta o contexto foi previamente organizado sobre duas mesas da sala, que foram cobertas com jornal. Foram disponibilizados sobre as mesas a argila e os materiais, forminhas de metal, rolinhos de massa e materiais para fazer a impressão na argila. Conforme mencionam Souza et al (2021, p. 9), “A utilização da argila na escola de Educação Infantil dispõe de um leque de possibilidade de exploração. Por ser uma massa de terra maleável, que, com a utilização da pressão das mãos ou com o auxílio de algum suporte, a argila permite um infinito número de criações”

Figura 16– Construção com Argila



Fonte: Acervo da autora (2022)

A brincadeira com luz e sombras foi outra de nossas propostas, primeiro realizamos um teatro de luz e sombras sobre a história da “lagartinha comilona”. Após a apresentação do teatro de sombras, foi organizado um espaço na sala com o retroprojetor, onde as crianças puderam ver suas próprias sombras na parede e fazer sombras com os materiais e objetos disponibilizados. Conforme pode ser visto na figura abaixo.

Figura 17– Brincadeira com luz e sombras



Fonte: Acervo das autoras (2022)

Com a utilização do retroprojetor, as crianças relembavam e tentavam reproduzir o que haviam escutado na história da “lagartinha comilona”, como pode ser observado na figura 18, onde as crianças olham para o dinossauro de brinquedo e logo em seguida olham para a sombra dele na parede tentando alimentá-lo.

Figura 18– Brincadeira com luz e sombras



Fonte: Acervo das autoras (2022)

Outra brincadeira realizada que as crianças apresentaram bastante interesse foi a brincadeira com caixas de papelão. O contexto foi organizado no solário, onde foram ofertadas para as crianças, caixas de papelão de diferentes tamanhos, algumas com recortes na lateral para que pudessem olhar para fora.

Apesar de ter sido uma proposta aparentemente simples, a brincadeira com as caixas de papelão possibilitou as crianças muitas experiências, através da imaginação criaram outras possibilidades e utilidades para as caixas. Durante a brincadeira, percebe-se a exploração motora das crianças para manusear as caixas, se esconder ou tentar entrar dentro delas, também foi possível perceber o brincar simbólico em vários momentos de interações entre as crianças, por exemplo, quando começaram a fugir do lobo e se esconder nas caixas, ou enquanto brincavam de casinha, reproduzindo situações onde uma era a mãe e a outra era a filha.

Em síntese, destaca-se a importância da organização dos espaços e contextos para as experiências das crianças bem pequenas na Educação Infantil, bem como a escolha e a disposição dos materiais que ofertamos a elas. Afinal, “planejar o contexto significa estar atento à qualificação dos espaços internos e externos, seus possíveis enredos, interações e brincadeiras, aos materiais e tempo disponibilizados, às experiências desenvolvidas” (Focesi *et al*, 2020, p.29).

Preparar os espaços, selecionar os materiais e o tempo, compõe a ação docente na Educação Infantil. Para isso, precisamos sempre planejar esses contextos “pensar nos materiais e nos objetos disponibilizados é fundamental para dar sequência ao planejamento do contexto, pois esses instigam, chamam à participação ou não, mas nunca são neutros.” (Focesi *et al*, 2020, p.29). Portanto, “é necessário pensar em como disponibilizar materiais instigantes e desafiadores, que respondam ao potencial criador das crianças”. (Focesi *et al*, 2020, p.30).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado, finalizo esse trabalho de pesquisa dando ênfase na importância do desemparedamento das crianças na educação infantil, bem como a importância da escolha dos materiais para a realização das propostas pedagógicas e da organização dos espaços e dos contextos, que devem ser sempre desafiadores e convidativos e devem estimular a investigação das crianças. Pois, a reflexão sobre o desemparedamento das crianças também passa pela escolha dos materiais que oferecemos a elas.

A pesquisa buscou compreender, como a literatura propõe a organização de propostas pedagógicas que possibilitem o desemparedamento das crianças na educação infantil a partir da investigação e do contato com elementos naturais. Dessa forma, através da literatura foi possível entender que na educação infantil é fundamental investir no propósito do desemparedamento das crianças, conquistando os espaços que estão além dos muros escolares, pois, não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios para que as aprendizagens aconteçam.

Nesse sentido, a partir do estudo compreendeu-se que os materiais que disponibilizamos às crianças também devem ser pensados, pois, a reflexão sobre o desemparedamento das crianças também passa pela escolha dos materiais que oferecemos a elas. Dessa forma, quando ampliamos o repertório de elementos, por exemplo, utilizando elementos naturais e recursos para o brincar e o aprender, ampliamos também as possibilidades de imaginação, criação, movimento e aprendizado, assim, possibilitando o desemparedamento das crianças.

Ao pensar nos espaços de realização das propostas pedagógicas, na preparação dos contextos, na construção e escolha dos materiais, tanto ao planejar, aprendi como estes podem ser potencializadores das interações das crianças. Sendo assim, devem ser organizados de forma que possibilitem boas experiências sempre garantindo, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças estabelecidos pela BNCC (2017), que são os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A partir do estudo realizado e da minha experiência de estágio na Educação Infantil, foi possível compreender que as crianças ao brincar com os elementos naturais acabam tendo menos disputas durante a brincadeira, ocasionando também menos conflitos, que costumam acontecer bastante com os brinquedos de plástico. Pois, ao brincar com elementos naturais, as crianças têm muito mais possibilidades para inventar, criar e imaginar outras coisas, brincar de faz de conta, simbolizar, o que nem sempre é permitido pelos brinquedos de plástico industrializados.

Dessa forma, é possível concluir que as materialidades naturais também ampliaram as possibilidades do brincar, fazendo com que as crianças não perdessem o interesse tão rápido quanto perdiam quando brincavam com os brinquedos industrializados o que por vezes impedia uma maior interação entre as crianças. Pois, o ambiente convida a explorar, a descobrir, imaginar e construir, por isso, ao organizá-lo, é preciso ter escolhas conscientes sobre a decoração, mobília, cores, formas, materiais e suas relações.

Durante a prática docente, sempre buscou-se deixar os ambientes das propostas preparados e organizados antes das crianças chegarem. O que possibilitou perceber que quando as propostas são bem planejadas e os contextos previamente organizados, no momento em que as crianças chegam e se deparam com o ambiente, elas já sabem exatamente o que é para fazer, não precisa explicar nada ou conduzi-las, elas chegam e já sabem o objetivo da brincadeira proposta.

Em síntese, destaca-se a importância da organização dos espaços e contextos para as experiências das crianças na Educação Infantil, bem como a escolha e a disposição dos materiais que ofertamos a elas. Pois, preparar os espaços, selecionar os materiais e o tempo, compõe a ação docente na Educação Infantil. Diante disso, aprendi como é importante planejar previamente esses contextos que devem ser convidativos, pensar nos materiais, que devem ser instigantes e desafiadores, pensar em como disponibilizar estes materiais e na escolha dos espaços internos e externos, aos seus possíveis enredos, interações e brincadeiras que as crianças poderão realizar.

A realização dessa pesquisa foi muito importante para a minha formação docente como professora da Educação Infantil, pois pude compreender que ser professora de crianças bem pequenas não significa ensinar conteúdos, mas sim

proporcionar experiências nas quais as crianças possam construir conhecimento, através das ações e interações que estabelecem com os adultos e com seus pares.

A pesquisa trouxe muitas contribuições para a minha prática pedagógica na Educação Infantil, pois, me fez refletir e entender que para possibilitar o desemparedamento das crianças na Educação Infantil, não precisa exclusivamente levar as crianças para ambientes externos, caso não houver a possibilidade de sair, as propostas pedagógicas podem ser realizadas dentro da sala. Pois, só de estar ofertando diversificadas materialidades e elementos naturais, de certa forma já estará possibilitando o desemparedamento das crianças

Em suma, as brincadeiras e interações nos espaços internos e externos, com materialidades naturais, possibilitam o desemparedamento das crianças, portanto, devem estar presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil, tendo em vista o potencial de aprendizagens que podem ser desenvolvidas pelas crianças, quando se oportuniza a elas contextos que possibilitem o contato e a investigação com elementos naturais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen; Silveira, VIEIRA, Daniele Marques; KAUTZMANN, Larissa Kovalski. **Buriti mirim: creche: manual do professor.**- 1. ed. -São Paulo : Editora Moderna, 2020.

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C.; TOMÁS, C. A. **Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?**. Inter-Ação, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055/20952> > Acesso em: 15 de out de 2021.

BARBOSA, M. C. S. **Culturas infantis: contribuições e reflexões.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/1870/1774>> Acesso em: 15 de out de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br> Acesso em: 20 de setembro 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)**. MEC/SEB/CNE, Brasília, 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009. **Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. DF: MEC, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN**. 9.394/1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 15 de out de 2021.

CORDEIRO, Alexander Magno; OLIVEIRA, Glória Maria; RENTERÍA, Juan Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. **Revisão Sistemática: Uma Revisão Narrativa**. In: Rev. Col. Bras. Cir. Comunicação Científica, Vol. 34, nº 6, p. 428-431, Nov. / Dez. 2007.

DAHLBERG, Gunilla; MOOS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas Pós-Modernas**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

EVANGELISTA, Mahal Massavi. **A pedagogia da natureza**: Instituto Sustentar de Responsabilidade Socioambiental. Cáceres, MT, 2020. Disponível em: < <https://www.bichosdopantanal.org/wp-content/uploads/2020/11/Livreto-Pedagogia-da-Natureza.pdf> >. Acesso em: 12 de dez de 2021.

FOCESI, Luciane Varisco; GOULART, Gilmara de Campos; STREIT, Leticia Caroline da Silva; PIVA, Luciane Frosi; GOMES, Regina Gabriela. **Organização da Ação Pedagógica da Educação Infantil**. Documento Orientador / Caderno 2. Rede Municipal de Ensino Novo Hamburgo, 2020. Disponível em: https://www.novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2020/Caderno_2_Organizacao_da_Acao_Pedagogica_Educ_Infantil.pdf . Acesso em: 02 de julho de 2022.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. **Revisão Sistemática da Literatura: Conceituação, Produção e Publicação**. In: LOGEION: Filosofia da informação, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

HORN, Maria da Graça Souza; GOBBATO, Carolina. Percorrendo trajetões e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas. In: FLORES; Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas Políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p.69-84.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, Maria Letícia. **Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdbxKxkYCs/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 15 de out de 2021.

REDIN, Marita Martins, FOCHI, Paulo Sergio. **Infância e Educação Infantil II: Linguagens**. São Leopoldo: Unisinos, 2014.

SAMPAIO, R.F; MANCINI, M.C. **Estudos de Revisão Sistemática: Um Guia Para Síntese Criteriosa da Evidência Científica**. In: Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007

SOUZA, Flávia Burdzinski de; VASCONCELOS, Queila Almeida; SCHMITH Roberta. **Os princípios estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: diálogos com a gramática da argila**. Revista Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17620>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SPINELLI, Carolina Shimomura; ZUCCO, Jucilaine; EUZÉBIO, Juliana da Silva. **Educação Ambiental: refletindo sobre a relação criança e natureza na Educação Infantil**. Porto Alegre, jan.-jun. 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/104412/60896>> Acesso em: 18 jun. 2022.

TIRIBA, Lea. **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza**. 2ª edição. Rio de Janeiro, julho de 2018.