

DIMENSÕES ÉTICAS, ESTÉTICAS E CRIATIVAS: UM OLHAR PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA ROTINA PEDAGÓGICA

ETHICAL, AESTHETIC AND CREATIVE DIMENSIONS: A LOOK INTO TEACHING PRACTICE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FROM THE PEDAGOGICAL ROUTINE

Marlene Barbosa de Freitas Reis 1
Franciele Virgínia da Silva Carvalho 2
Itair Regina de Carvalho Diogo 3
Juliana Candido Queroz 4

1 Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto, Portugal. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Docente titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG/Anápolis); Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UEG/Inhumas) e no curso de Pedagogia da UEG/Inhumas. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9396555981788500> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2213-7281>. E-mail: marlenebfreis@hotmail.com

2 Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil em Instituição da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis/GO. Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos (UFG – Catalão). Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG) da Universidade Estadual de Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2463633518703423>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7123-964X>. E-mail: francielevivivi@yahoo.com

3 Docente efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis/GO- SEMED. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG) da Universidade Estadual de Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2293456327417618>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7347-0148>. E-mail: recarvalhodioigo@hotmail.com

4 Docente efetiva da Rede Municipal de Educação de Aparecida e Goiânia/GO. Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão escolar (UAB-UnB). Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG), da Universidade Estadual de Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1038063810015992>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1608-896X>. E-mail: jullyana-cq@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo de analisar a prática docente a partir da rotina e das relações estabelecidas pela professora regente com crianças de uma turma de infantil V, da rede municipal de ensino de Anápolis - Goiás. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa sob a perspectiva da observação participante. Foram realizadas sete observações que buscaram evidenciar os elementos da prática docente que dialogam com os conceitos estudados. As reflexões e os resultados ratificam a relevância de compreender as práticas pedagógicas na educação infantil como mobilizadoras da formação humana centrada nas dimensões éticas, estéticas e criativas, no sentido de colocar a criança em evidência enquanto um ser em desenvolvimento e protagonista da construção de seus saberes. Notou-se, por meio da pesquisa, a necessidade de transgressão à simples transmissão de conhecimentos para tornar a rotina escolar prazerosa e revestida de sentido possibilitando experiências enriquecedoras e autorreflexivas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Rotina Pedagógica. Prática Docente.

Abstract: Abstract: This article aims to analyze the teaching practice from the routine and the relationships established by the leading teacher with children from a Kindergarten V class, in the municipal school system of Anápolis - Goiás. The methodology used was the qualitative approach from the perspective of participant observation. Seven observations were made in order to highlight elements of the teaching practice that dialog with the concepts studied. The reflections and the results ratify the relevance of understanding the pedagogical practices in early childhood education as mobilizers of human formation centered on ethical, aesthetic, and creative dimensions, in the sense of putting the child in evidence as a developing being and as the protagonist of the construction of its knowledge. Through the research, we noticed the need to transgress the simple transmission of knowledge in order to make the school routine pleasant and meaningful, enabling enriching and self-reflective experiences.

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogical Routine. Teaching Practice.

Introdução

Falar em educação é ao mesmo tempo falar de ciência, de fazer ciência. E, neste capítulo, não consideramos como uma “ciência “boa”, que só traz benefícios, ou da ciência “má”, que só traz prejuízos” (MORIN, 2005, p. 16). Pelo contrário, a concebemos como ponto de partida para um movimento dialético de um conhecimento que seja útil e que possa servir à “reflexão, meditação, discussão, incorporação por todos, cada um no seu saber, na sua experiência, na sua vida”, conforme Morin (2005, p. 30).

Assim, quando apresentamos reflexões sobre a temática da educação infantil devemos partir de um fazer ciência com consciência, uma consciência que seja ao mesmo tempo humana e formativa, construtora dos princípios da aprendizagem na infância, que seja integral e acolhedora. E, ainda, que leve em consideração as potencialidades e as próprias experiências das crianças.

Sobretudo, falar em educação nesse viés nos leva à compreensão de uma escola transformadora, de uma escola para a liberdade, de um professor que também colabore com práticas transformadoras em qualquer etapa da educação. Sendo assim, comungamos da necessidade de uma postura professoral que possa valorizar verdadeiramente a presença de cada aluno, bem como que reconheça, permanentemente, que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuam de uma forma ou de outra (HOOKS, 2013).

Para iniciar esse estudo, levamos em consideração que o campo de estudos relacionado à educação infantil é relativamente novo e que vem ganhando cada vez mais atenção no cenário das políticas públicas e da formação de professores. Desse modo, podemos evidenciar, inicialmente, que tais desdobramentos ao longo das últimas décadas devem priorizar a garantia ao acesso de todas as crianças à educação formal, assim como oferta de um ensino com qualidade pautado nos conceitos indissociáveis do cuidar e educar, sem deixar de lado as especificidades relacionadas a esta etapa do desenvolvimento da criança.

Considerando, ainda, o espaço e tempo contemporâneos, advogamos pelos espaços escolares, como espaços de sensibilidade, de transgressão, de inovação, de superação, de respeito à individualidade e a identidade de cada um, de criação de formas de ensinagem e de aprendizagem que podem e devem acompanhar as transformações da sociedade.

Nesse sentido, esta pesquisa apresenta reflexões sobre a educação infantil a partir da compreensão de criança enquanto sujeito de direitos, conforme anunciado por Kuhlmann Jr. (2015, p. 30) enfatizando que “é preciso considerar a infância como uma condição da criança, reconhecê-las como produtoras de história”. Sob essa perspectiva buscamos contribuir de maneira dialógica para o debate acerca das especificidades desta fase educacional.

Consideramos a importância de destacar a dimensão estética da educação que, mais do que nunca, deve ser considerada nas rotinas pedagógicas. Partimos da hipótese de que, na medida em que dialogamos com a educação infantil, etapa fundamental no processo de formação e construção dos sentidos e da linguagem, a sensibilidade da escuta, da percepção dos sentidos, de uma atenção sensível, são condições primordiais nos espaços das salas de aula.

Desta maneira, salientamos que,

A educação estética refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 185).

Nessa concepção, destacamos a sensibilidade do professor para experienciar a educação esteticamente e, desse modo, não atropelar as possibilidades de escuta, de fala, de percepção e de ação espontânea que devem fazer parte da educação infantil. O professor carece ter seus sentidos abertos e sensíveis para o potencial expressivo e criativo tanto dele mesmo quanto das crianças e, assim, entender que elas se expressam em seus modos de ser e estar no mundo, na compreensão que a criação e a sensibilidade são expressões de uma necessidade

humana. Desse modo, é preciso modificar o entendimento impregnado na sociedade atual de uma educação centrada no acúmulo de informações, sem relações sensíveis e experienciadas por meio dos sentidos.

O professor, sobretudo, aquele que atua na educação infantil deve mobilizar o campo da sensibilidade, da escuta e das percepções dos sentidos estéticos. E, desse modo, promover experiências estéticas que envolvam todos os sentidos, percepções e emoções, não se limitando ao domínio da prática artística, historicamente estabelecida. Ela está presente em tudo que mobiliza nossos sentidos e sentimentos, aquilo que nos emociona, nos toca e nos atravessa.

Conforme Guedes e Ferreira (2017, p.6), “a experiência é o lugar privilegiado em que a dimensão estética se faz presente. Experiência que supõe participação ativa do sujeito, e não de suas possibilidades de escuta e percepção, por meio do excesso de informações”. Assim, nesse estudo priorizamos um ensino diferente desse que tem sido cada vez mais compartilhado, automatizado, acelerado, focado em mero acúmulo de informações, sem preocupação com a reflexão e que não consegue apreciar, sentir, experimentar as relações para com o outro e nem para consigo mesmo.

Nesse ensejo, destacamos o professor como um dos protagonistas desta teia, corroborando com a concepção estética na educação infantil a partir do enfoque da dimensão do ensinar cuidando e brincando e, com isso, favorecer a interação espontânea e sensível com a criança. Sobre essa temática, Fortuna que

Os professores que brincam se tornaram professores capazes de brincar sob a influência da combinação de múltiplas experiências formativas, cujas raízes mais profundas alcançam a infância, perpassando a experiência escolar, a formação inicial para o magistério, a formação continuada, as leituras e a experiência na profissão (FORTUNA, 2011, p. 322).

As considerações supracitadas mostram a relevância do brincar enquanto processo que reverbera na prática pedagógica de professores, especialmente do professor da educação infantil. Diante disso, o objetivo central deste texto é analisar a prática docente a partir da rotina pedagógica e das relações estabelecidas pela professora regente da turma do infantil V da rede municipal de ensino de Anápolis - Goiás e que se encontram em fase de transição para os anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, reconhecemos que as crianças do infantil V, último ano da educação infantil, estão no processo de transição para o ensino fundamental como indivíduos diferentes entre si e inseridos num processo histórico situado em espaço e tempo determinados. Por isso, a análise da rotina pedagógica nos possibilita tecer uma reflexão quanto ao modo como a professora estabelece relações com as crianças, desafiando-as a se expressar por meio de suas diferentes linguagens, proporcionando-lhes interações de modo a impulsionar o desenvolvimento das mesmas.

Para tanto, utilizamos da observação participante que se insere no campo das pesquisas qualitativas e que favorece a interação entre o pesquisador e contexto pesquisado, uma vez que nos proporciona a percepção do olhar estético no cotidiano escolar escolhido. Durante a pesquisa, realizamos sete observações em uma turma do infantil V de um Centro Municipal de Educação Infantil da rede municipal de Anápolis – Goiás.

Para organizar este estudo, além da introdução, estruturamos o texto em três seções que se interseccionam e se complementam: a metodologia na qual apresentamos o percurso metodológico das nossas reflexões; os resultados e discussões que se desdobram em i) Um olhar para a rotina pedagógica na educação infantil, ii) A participação ativa das crianças durante o processo de aprendizagem, iii) As crianças e suas múltiplas linguagens e iv) A valorização dos saberes e a ampliação de conhecimentos. Por fim, as considerações transitórias.

Metodologia

A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (2013) aponta os princípios básicos fundamentais que se destacam nas discussões dessa primeira etapa da

educação básica. São eles: os princípios éticos, políticos e estéticos. Sobre esse último item, o documento aponta que,

A valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo (BRASIL, 2013, p. 88).

Esta percepção é essencial a todos os profissionais que atuam na educação infantil. Afinal, são eles que planejam, oportunizam, organizam, gerenciam e proporcionam experiências e espaços de aprendizagem voltados para a construção dos saberes por meio das interações entre as próprias crianças, das crianças com os adultos, entre os adultos e, por fim, com o mundo. O que está em consonância com Morin (2005, p. 223) “o conhecimento não pode ser o reflexo do mundo, é um diálogo em devir entre nós e o universo”.

O trabalho voltado para o desenvolvimento da educação estética com foco nas crianças traz à tona a necessidade de que o professor desenvolva condições necessárias ao exercício dessa habilidade. Isto porque, conforme Freire e Shor (1986, p. 76), “é impossível educar sem fazer uma experiência estética”, seja em qualquer espaço que esta ocorra e não apenas no ambiente escolar. E, aquele adulto responsável pela condução do processo de aprendizagem precisa ter conhecimentos que norteiam toda a sua prática pedagógica. De acordo com o documento - Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil:

A postura do professor deve ser a de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento. Numa nova perspectiva, compreende-se o papel do professor como o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto do grupo e as necessidades e desejos individuais das crianças. [...] A docência exige na atualidade, uma formação que integre, por um lado, formação cultural, ética e estética nas diferentes linguagens expressivas e, por outro, que considere a construção de processos de afirmação de autoestima e de identidade dos professores (BRASIL, 2009, p. 37).

Partindo desta concepção, optamos pela realização da observação participante com o intuito de perceber como tem sido a materialização dessa experiência estética dentro da rotina diária da educação infantil ofertada pela rede municipal de ensino da cidade de Anápolis.

Escolhemos a observação participante por ser uma técnica utilizada na maioria das pesquisas que tenha a presença de crianças o que se deve ao fato de ser:

[...] sustentável e comprometida, e requer que o pesquisador não apenas observe repetidamente, mas também participe como um membro do grupo. A aproximação mais efetiva ocorre quando o pesquisador toma a compreensão dos

sentidos e da organização social como tema de pesquisa a partir de uma perspectiva de dentro, aprendendo a se tornar um membro do grupo, documentando e refletindo sobre o processo (CORSARO, 2009, p. 85).

Essa aproximação entre o pesquisador e o ambiente observado garante a espontaneidade por parte das crianças. Desse modo, fica caracterizada a pesquisa como qualitativa.

Uma vantagem da pesquisa qualitativa é que uma análise detalhada e exata de alguns casos pode ser produzida, e os participantes têm muito mais liberdade para determinar o que é importante para eles e para apresentá-los em seus contextos (FLICK, 2013, p. 25).

Ademais, ratificamos a premissa de Morin (2005, p. 29), de que

[...] o próprio progresso do conhecimento científico exige que o observador se inclua em sua observação, o que concebe em sua concepção; em suma, fazer Ciência com Consciência que o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e autoreflexiva em seu conhecimento dos objetos.

Para iniciarmos o processo de coleta de dados, primeiramente, realizamos a escolha da unidade educacional partindo do critério de localização geográfica. Dentro desse critério de escolha, consideramos: se encontrar na periferia do município de Anápolis – Goiás e atender às crianças da educação infantil. Desse modo, a escolha foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

O CMEI pesquisado tem capacidade para atender até cento e oitenta e cinco crianças. Dessas, oitenta e cinco são atendidas em período integral nas turmas do Infantil I ao III - quantidade que pode variar pelo fato do atendimento em período integral ser opcional; e, outras cinquenta no turno matutino e cinquenta no vespertino, com atendimento parcial nas turmas de infantil IV e V, antiga pré-escola.

Essa unidade educacional foi inaugurada no ano de 2015. Portanto, sua infraestrutura conta com prédio novo que apresenta: 1.118,48 m de área construída e 4.436,37 m de área total. O espaço foi totalmente construído e equipado com verba do governo federal destinada pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. Trata-se de uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. O objetivo do investimento é garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de educação infantil contando com espaços devidamente elaborados para melhor atender às especificidades desta etapa educacional.

A estrutura física conta com oito salas de atividades, todas com um solário compartilhado por cada duas salas. Há, ainda, uma sala de brinquedoteca; uma biblioteca; parque de areia com balanços, gangorra, escorregador e um grande gramado com morros; uma horta; jardins e um estaleiro de maracujá. A área administrativa da entrada da unidade conta com uma sala de secretaria, uma sala de direção, uma sala dos professores, e banheiro masculino e feminino para funcionários.

Na área administrativa interna da unidade fica o pátio interno, utilizado como refeitório, cozinha, lactário, lavanderia e banheiro masculino e feminino para funcionários com sanitário e lavatórios com chuveiros, no estilo vestiário. Há, ainda, depósitos na área administrativa da frente, na cozinha e na lavanderia, bem como um pequeno depósito para o armazenamento de materiais de limpeza. Estacionamento externo para os visitantes e interno para os funcionários. Além de um pátio externo descoberto para recreação.

Esta caracterização tanto da clientela atendida quanto do espaço físico da instituição educacional pesquisada se fez necessária, uma vez que todo ambiente é composto por um sistema de inter-relações estabelecido por meio de componentes físicos e humanos existentes. Nesse sentido, consideramos relevante traduzir ao leitor o detalhamento deste espaço físico

de modo a situá-lo melhor durante a narrativa das observações apresentadas nos Resultados e Discussões deste texto.

De acordo com Oliveira (2011, p.197), o espaço físico é

[...] considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções.

Sendo assim, olhar para o espaço físico escolar é olhar para as interações entre os pares, é pensar a postura do professor que se coloca também em constante interação. Isto porque esse profissional deve ser visto como alguém que possui maior experiência, mas que também tem muito a aprender, pois ao mesmo tempo em que se propicia maiores interações em ambiente escolar se favorece uma aprendizagem mais dialógica e a troca de saberes entre as próprias crianças.

Os participantes desta pesquisa, realizada no período de oito a quatorze de agosto de 2019, foram as 25 crianças da turma do infantil V “A” do turno matutino e a professora regente, de modo a acompanhar a rotina escolar, realizada tanto em ambientes internos - as chamadas salas de atividades - quanto externos.

Destacamos que o relato das observações aqui apresentadas, se constitui de recortes da rotina da educação infantil, seguindo a ordem cronológica de acontecimentos diários, mas não necessariamente ocorridos no mesmo dia. Sem o intuito de retratar esta rotina em sua integralidade, visamos relatar os aspectos observados que apresentaram maior relevância e capacidade dialógica com os conceitos estudados, conforme apresentamos a seguir.

Resultados e discussões

Considerando as diversas dimensões humanas e que potencializam o trabalho docente, sobretudo, a partir de práticas pedagógicas inovadoras, é importante que professores regentes compreendam princípios de uma educação estética que possam subsidiar uma prática complexa que transcenda os aspectos cognitivos e reconheçam a formação e o desenvolvimento da criança da educação infantil na sua totalidade.

Nesse sentido, Maria Cândida Moraes (2019, p.137), reconhece a importância de o professor realizar seu trabalho em uma perspectiva de ampliação de um quadro teórico que fundamente o seu fazer pedagógico, tendo em vista que isso “influencia nossa maneira de pensar, sentir e agir como docentes”. Conforme essa autora “temos uma realidade educacional que é de natureza complexa e, portanto, relacional, e interdependente, o que exige um tratamento, compatível com a complexidade de sua natureza” (MORAES, 2019, p.137).

E, hodiernamente, trabalhar na perspectiva de propiciar conhecimento contemplando o ser humano em suas múltiplas dimensões tem sido um grande desafio nas salas de educação infantil, espaço esse que anseia em sua rotina por práticas pedagógicas criativas, transdisciplinares e que contemple as crianças que ali estão em suas múltiplas dimensões, estimulando “uma implicação ativa e crítica por parte do aluno” (AMARAL, 2011, p. 16).

Desse modo, a rotina escolar deve ser reinventada a cada momento, para que ofereça uma educação voltada à formação total do ser humano com as suas especificidades. Uma rotina que recria as dimensões humanas, estéticas, éticas, sociais e, porque não dizer, as dimensões do sentir, pensar e agir, o que tem sido distanciado pela fragmentação do conhecimento.

Esses princípios exigem também certa consciência acolhedora do professor, no entendimento que a criança também tem voz, ela também tem muito a ser compartilhado, e é necessário promover momentos dessa escuta sensível. Segundo Gomes,

[...] a família, a pré-escola e a escola como espaços primeiros de formação humana, tem amplas e significativas repercussões ao longo da vida. Por essas múltiplas razões, adotamos como

pressuposto que para compreender ações que contribuam para o conhecimento científico sobre a infância, as instituições que as acolhem e a formação de professores com projetos e práticas diferenciadas, entendemos ser necessário escutar a criança pequena (GOMES, 2018, p.176).

A concepção da educação infantil enquanto espaço de formação humana transcende a concepção hegemônica e simplista de educação e de escola onde o ensino e as práticas pedagógicas centram-se na transmissão unilateral de conhecimentos abstratos destituídos de significado para as crianças. Assim, comungamos de práticas que implicam descobertas, alegrias, desafios e reinvenções no cotidiano da sala de aula e da rotina escolar, conforme apresentamos na próxima seção.

Um olhar para a rotina pedagógica na educação infantil

Neste tópico partimos do entendimento do que é a rotina escolar na educação infantil, pois é por meio dela que os professores, alunos e toda comunidade escolar se direciona. Podemos dizer que a rotina é o próprio desenvolvimento das atividades diárias em um ambiente escolar: horários programados, tarefas pré-estabelecidas e atividades delimitadas. O que não significa que essa rotina não possa sofrer alterações, não apresentando, necessariamente, uma ordem rígida e engessada. Uma rotina pré-estabelecida leva em consideração as necessidades de mudanças advindas do diálogo e dos saberes promovidos pelas interações cotidianas.

Sabemos que não é tarefa fácil para equipe escolar estabelecer e se fazer cumprir a rotina diária. No entanto, em se tratando de educação infantil é fundamental que a criança tenha esse hábito para se sentir segura e, assim, contribuir para o desenvolvimento da autonomia, bem como começar a ter controle e conhecimento daquilo que irá acontecer no seu dia.

Barbosa afirma que,

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas (BARBOSA, 2006, p. 201).

Por meio de uma rotina escolar bem estabelecida e que proporcione essa interação para e com a criança, propicia-se, ao mesmo tempo, a construção dos alicerces de socialização, afetividade, criatividade, amizade, enfim, alicerces para a vida escolar e para vida social da criança de modo geral. Contudo, ratificamos a “organização de uma rotina que atenda a socialização das crianças e sua ludicidade, numa abordagem muito distinta daquela que preconiza a antecipação da escolarização”, conforme defendem Barbosa e Horn (2019, p. 22).

Assim, durante o período de observação da rotina, percebemos que a turma da educação infantil V apresenta diferentes comportamentos conforme o momento da rotina diária. Iniciamos pela descrição do momento da chegada em que as crianças de modo geral mostravam-se calmas e sonolentas pelo fato da entrada se iniciar às 7:15 da manhã; salvo algumas exceções de crianças que já chegavam com extrema energia e empolgação àquela hora do dia. A professora procurava variar estes momentos de recepção das crianças, chamado de acolhida, por vezes ofertando-lhes livros literários, blocos de encaixe, massa de modelar e palitos de picolé, quebra-cabeças, peças para alinhavo com cordões, etc. evidenciando naquele momento, “um jogo estético (...) Assim a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 146).

Nessa mesma perspectiva, Fortuna aponta que o modo de brincar é como um amplo arco

[...] no qual, em uma das extremidades figura a construção e a utilização de jogos e na outra ponta o que poderia ser chamado de uma atitude lúdica que se estende à vida, como um todo, marcada pelo humor, pelo riso e pelo envolvimento com o outro e com a situação; entre uma e outra dessas extremidades estão a abordagem lúdica de situações e materiais, como textos humorísticos, música, poesia, e o uso da magia e da fantasia, inclusive e particularmente na contação de história (FORTUNA, 2018, p. 145).

Neste momento de acolhida podemos evidenciar uma etapa em que se favorece o brincar, em que a criança é levada por situações interessantes e envolventes ao iniciarem a rotina escolar.

A criança que aqui vamos chamar pelo nome fictício de Ana chegava diariamente relatando muitas notícias do país e do mundo para contar à professora e aos colegas sobre o dia anterior. Os relatos dessa aluna traziam informações dos jornais locais ou nacionais, assim como dos programas de televisão, novelas e reality shows. O que acabava por render surpresas e observações importantes que serviam para indicar ou iniciar a apresentação do tema gerador semanal, ratificando que “na experiência estética, no processo da docência, a aprendizagem vai ocorrendo nas aberturas das provocações, estímulos e perturbações do mundo”, conforme pontuam Dittrich e Meller (2021, p. 71).

Neste aspecto, a percepção e utilização desses elementos trazidos do ambiente familiar, ajudam o docente a compreender melhor a criança em sua totalidade, assim como criar formas de ajudá-la a superar suas dificuldades ou limitações e explorar suas potencialidades de maneira mais assertiva. Isso pode contribuir para estabelecer uma relação de efetividade no seu processo de socialização e construção da sua identidade, características essenciais à formação do ser humano.

Promover o diálogo e estabelecer relações com os conteúdos a serem trabalhados, segundo Davidov (1988), perpassa a formação dos professores de educação infantil e a capacidade destes compreenderem o papel essencial do processo educativo para a humanização do indivíduo. Desse modo, começa-se por entender o processo de aprendizagem e em seguida organizar experimentos ou vivências que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas, em comunhão com as práticas que implicam descobertas, alegrias e desafios, proporcionando assim momentos que provoquem a participação ativa das crianças em seu próprio processo de aprendizagem e socialização.

A participação ativa das crianças durante o processo de aprendizagem

Para que a escola consiga traçar ações pedagógicas efetivas com experiências estéticas e criativas e construa um currículo capaz de atingir a comunidade que atende é fundamental proporcionar às crianças participação ativa em seu processo de aprendizagem. Segundo Carvalho e Silva (2017, p. 42), “o reconhecimento das necessidades das crianças pode nos ajudar a repensar a escola, ou seja, ela pode se transformar na medida em que reconhecer quem são as crianças que ela atende e suas reais necessidades”.

É essencial que as crianças tenham a oportunidade de debater, expor suas ideias, argumentar, criticar, relacionar-se com os outros. Aos professores cabe proporcionar atividades desafiadoras que oportunizem o exercício destas habilidades e, como mediadores mais experientes, devem instigar as crianças a expressarem-se, de modo a se tornarem sujeitos ativos na construção de seu conhecimento, nas relações com os outros, o meio social, histórico, cultural no qual estão inseridas.

Essa necessidade de tornar as crianças sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, ainda que na educação infantil, ficou evidenciada quando logo após o café da manhã a turma era conduzida para participarem de um momento lúdico em que várias canções eram entoadas. Assim, as crianças iam “despertando” e mostrando-se cada vez mais participativas. Para a realização desta parte da rotina havia uma escala para que cada dia da semana uma das turmas a conduzisse, tendo em vista que era um momento coletivo no pátio

de encontro com as crianças das outras turmas e suas professoras. No dia designado a esta turma, Cléber (nome fictício) era o primeiro a sugerir as músicas e cantar com grande animação qualquer que fosse a melodia escolhida.

Esta relação da criança com o meio no qual ela se encontra inserida está preconizada na educação infantil pelos dois eixos norteadores (interações e brincadeiras) instituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009). Santos (2014, p. 124) ratifica essa relação ao destacar a perspectiva “de que a ação social das crianças é compreendida como uma atuação mais interativa do que passiva ou meramente reprodutiva”. Nesse caso, a criança não apenas internaliza a cultura do seu meio, mas a reproduz e a modifica ativamente junto aos seus pares, sejam eles, outras crianças ou adultos, dando origem ao que Corsaro (2009) denominou cultura de pares.

Logo após o café da manhã, as crianças eram conduzidas ao momento do banho de sol, que ocorria por vezes no gramado, no parque, no pátio externo ou no solário da sala de aula; ocasião em que a professora conduzia atividades de psicomotricidade e brincadeiras dirigidas com a turma por cerca de vinte minutos.

Durante estes momentos as crianças mostravam-se, em geral, mais despertas e participativas, procurando sugerir as atividades lúdicas a serem desenvolvidas pelo grupo. A professora, geralmente, acatava as indicações e apresentava algumas opções pré-determinadas, duas ou no máximo três, e a turma realizava a escolha da brincadeira de maneira democrática, ou seja, pela decisão da maioria, levantando as mãos para expressar sua decisão.

Nem sempre todas as crianças saíam satisfeitas com o resultado. Algumas acabavam “emburradas” recusando-se a participar, oportunidade na qual a professora as chamava individualmente e explicava que nem sempre a nossa escolha vai ser igual a da maioria, mas que é preciso saber aproveitar o momento mesmo assim. O diálogo da professora era mantido pelo questionamento: é melhor ficar num canto emburrada ou seguir brincando e se divertindo com os colegas? E, após alguns segundos de reflexão a criança acabava por escolher se juntar ao grupo e desfrutar do momento.

As crianças e suas múltiplas linguagens

É importante ressaltar que as crianças pequenas expressam suas opiniões não apenas por meio da linguagem oral, mas pelo uso de múltiplas linguagens. E, verificamos que este direito lhes é resguardado pela Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. O Art. 16 desse documento concerne a uma prática de respeito ao direito à liberdade que compreende os seguintes aspectos: inciso II - opinião e expressão. Para Kramer, Nunes e Corsino (2011), trata-se de um desafio que tem como objetivo maior dar visibilidade às crianças.

O desafio foi ter um olhar e uma escuta sensíveis, entender a linguagem para além do que era dito, compreender significados do corpo e movimentos, tensões e apreensões, sentidos do choro e do riso, de disputas, demonstrações de carinho, raiva, partilha (KRAMER, NUNES e CORSINO 2011, p.78).

Cabe, portanto, à sociedade como um todo e, em especial ao ambiente escolar, propiciar às crianças a oportunidade de experimentar e consolidar esta capacidade fundamental e essencial ao seu pleno desenvolvimento. E, nesse contexto, a educação infantil desempenha um papel valioso para a consolidação do pensamento da criança.

Ainda em relação às observações das atividades diárias, a turma retornava para a sala e a professora as convidava para o momento da roda de conversa, cantando uma música que dizia assim: “hora da rodinha dá a mão pro amiguinho, sentou!” E, ao comando final, todos terminavam a canção sentados em círculo no chão. Então a professora convidava uma criança para marcar a data no calendário, lembrando-as do dia do mês anterior assim como do dia da semana; outra para marcar como o tempo se encontrava lá fora naquele dia; mais uma para contar a quantidade de meninos; e, outra para contar as meninas; por fim, mais uma para con-

tar todas as crianças da turma preenchendo o quadro do quantos somos.

Neste momento, ao saber o total de crianças no dia, a professora aproveitava para lembrar que a turma era composta por 25 crianças e verificar, juntos, se estavam todas presentes ou se havia faltado alguma. Para descobrir quantas faltaram, a professora fazia uma rápida conta de subtração no quadro, instigando a turma a descobrir quem eram os colegas faltosos do dia.

Neste contexto, o papel do professor enquanto sujeito mais experiente deve ser o de proporcionar momentos de expressão por meio de múltiplas linguagens, mediando, assim, a partir do conhecimento prévio situações de debate, estudo e aproximação que propiciem a confirmação ou refutação de seus pensamentos. Desse modo, o professor proporciona o pleno desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Conforme afirma Mello (2007, p. 95) “[...] se as qualidades emocionais e intelectuais não se desenvolvem plenamente na infância, posteriormente constituem problemas para o desenvolvimento adulto”.

Em seguida, a professora utilizava diferentes estratégias diárias para fazer a chamada desafiando as crianças a localizar a sua ficha nominal e colocá-las num cartaz designado para esta função. Nessa ocasião o aluno era incentivado ao trabalho colaborativo, ou seja, todos ajudavam os colegas que apresentavam mais dificuldade. Joana (nome fictício) se destacava. Trata-se de uma menina pequena para o porte das outras crianças, mas muito desinibida e ajudava a todos os colegas, pois conseguia identificar todas as fichas nominais da turma. Por esse motivo, era altamente requisitada principalmente pelas crianças que tinham mais dificuldade para ajudar a localizar seu próprio nome. A professora aproveitava para trabalhar a questão da consciência fonológica ressaltando as iniciais de cada nome dizendo: “Joana começa com que letra?” E a turma em coro respondia: “J”. Nesses momentos percebemos que algumas crianças conduziam mais, uma vez que já associavam alguns sons e letras, enquanto outros apenas repetiam as letras junto aos demais.

Para a adoção desse tipo de prática pedagógica em que se aproveita das situações cotidianas que surgem na sala de aula é necessário que o corpo docente possua em sua formação uma base de conhecimentos, de um “quadro teórico mais amplo em educação, no sentido de influenciar a nossa maneira de pensar, sentir e agir como docentes, bem como os diferentes diálogos que o indivíduo estabelece com a própria vida”, conforme pontua Moraes (2019, p.136).

É preciso compreender que a realidade educacional se manifesta de maneira complexa e, portanto, relacional e interdependente, fato que exige um trabalho docente compatível com a complexidade da sala de aula, em especial, na educação infantil. Ocorre que, muitos professores ainda estão acostumados a perceber e a interpretar o mundo sob uma concepção tradicional da rotina pedagógica que compreende a realidade como sendo estruturada, ordenada, fixa, estável e os acontecimentos como sendo previsíveis e pré-determinados.

Entretanto, na sociedade atual, já não é mais possível que os professores ignorem as implicações do arcabouço científico que envolvem os conceitos da complexidade, o que favorece o desenvolvimento de uma docência transdisciplinar que vá além dos conteúdos estabelecidos e de uma dinâmica linear para reencontrar o sujeito, ator e autor de sua própria história (MORAES, 2019).

No próximo item da rotina diária, a professora costumava falar sobre o tema gerador, ou seja, o assunto a ser abordado, permanecendo no mesmo ao longo de quinze dias. Para tanto, a professora trazia diariamente mais informações e conteúdos referentes ao que estava sendo estudado no período. Como nossas observações foram feitas no mês de maio, a temática abordada eram as profissões. Algumas vezes, eram realizadas leituras de textos informativos ou literários, faziam recortes e colagens em cartazes ou nos cadernos de desenho de uso individual, listas ou mesmo atividades fotocopiadas individuais.

Nesses momentos, além da Ana, já descrita aqui, outra criança se destacava, seu nome fictício aqui é José. Trata-se de um aluno participativo e demonstra ter conhecimentos e relatos de experiência pertinentes para contribuir com o aprendizado do grupo, característica marcante e nem sempre presente em todas as crianças que gostam de falar mais sobre si e suas vivências mesmo que estas não se relacionem com o tema estudado no momento.

Por diversas vezes, durante a realização da atividade dirigida, a professora o escolhia

como ajudante, pois ele terminava rapidamente o que era proposto e gostava muito de contribuir com os colegas. E, é importante ressaltar que ele não costumava fazer para os colegas, como as outras crianças, ao serem escolhidas para ajudar; ele questionava e incentivava-as a descobrir o que a tarefa estava propondo, reproduzindo claramente a postura de ensino adotada por sua professora.

A valorização dos saberes e a ampliação de conhecimentos

Para dar continuidade às nossas análises, ressaltamos a relevância quanto ao estabelecimento da relação entre a instituição educacional e as famílias para o desenvolvimento pleno das crianças. Desse modo, enfatizamos que o papel dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) é acolher as vivências e os conhecimentos construídos no ambiente familiar no contexto de sua comunidade e articulá-los em suas propostas pedagógicas. O objetivo, neste caso, é ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando, consolidando novas aprendizagens e atuando de maneira complementar a educação familiar. Nessa direção e, para potencializar as aprendizagens das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de educação infantil e a família são essenciais.

Durante um dos dias de observação, José trouxe para a sala um osso da perna de um cavalo. Esse objeto teria sido encontrado enterrado em uma chácara que foram no final de semana, conforme explicado pelo pai do aluno ao entregar para a professora no início da aula. José estava demonstrava-se empolgado e a professora soube conduzir aquele momento para enriquecer ainda mais sua prática. Ela, sabiamente, aproveitou a oportunidade para falar sobre o sistema esquelético e os animais vertebrados e fez as crianças sentirem seus próprios ossos apalpando partes específicas do corpo como os dedos das mãos. Em seguida, informou que o médico responsável por tratar dos nossos ossos chama-se ortopedista, retomando assim o enfoque do tema gerador da semana: as profissões.

Em seguida, a professora questionou se alguma criança havia quebrado algum osso e precisou engessar. Diante deste questionamento, Cleber levantou a mão e relatou que seu pai havia quebrado a perna uma vez e foi preciso colocar uns ferros que ficavam de fora e demorou muito tempo para se recuperar e quando tirou o gesso precisou fazer muitos exercícios para voltar a andar. Esse relato possibilitou que o diálogo apresentasse mais um profissional: o fisioterapeuta. Outras crianças também comentaram suas experiências e foi possível passar pela figura de profissional veterinário como aquele que cuida de animais.

Além disso, as crianças questionaram o porquê daquele osso estar enterrado na areia da chácara, trabalhando assim um pouco sobre a cadeia alimentar e os decompositores da carne após a morte e sua importância para o ecossistema. Esse foi um dia muito rico de aprendizados que contribuiu para estabelecer a confiança mútua, a coparticipação de alunos e professores, incorporando o novo e o incerto, com mútuas sugestões, colaborações e contribuições de cada participante desse processo (SUANNO, 2014).

Essas evidências deixam claro que a professora observada tem consciência da importância da valorização dos saberes, assim como a necessidade do equilíbrio de suas ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento humano, sem priorizar apenas as habilidades motoras em detrimento das habilidades cognitivas, mas corroborando para a ampliação dos conhecimentos.

Nesse sentido, fica evidente a consciência docente ao oportunizar às crianças registrar o que mais lhes chamou a atenção durante a roda de conversa no caderno de desenhos; o que resultou trabalhos devidamente registrados conforme o interesse de cada um. Após dispor de um tempo para a construção dos desenhos, a professora passou de mesa em mesa questionando o que cada um havia registrado. De acordo com o relato de cada criança, a professora registrava na folha do caderno em que foi feito o desenho.

A seguir, apresentamos evidências relacionadas a como cada uma das crianças observadas construiu seus desenhos, estruturaram o seu pensamento e verbalizaram sobre a atividade. A primeira a relatar foi Ana. Essa aluna explicou, apontando em seu desenho, o veterinário que cuidou de sua cachorrinha quando ela não conseguiu ter os filhotes sozinha em casa, ten-

do que passar por uma cirurgia. Cléber relatou que havia desenhado seu pai com os “ferros” na perna engessada, fazendo os exercícios na fisioterapia e depois andando normalmente. E, por fim, José optou por desenhar o esqueleto do cavalo morto em um buraco na chácara. Esse aluno criou até uma história de como ele havia morrido ao cair em uma ribanceira e quebrar uma das patas.

A estratégia utilizada pela professora de oportunizar a expressão de todas as crianças da turma por meio do uso da oralidade durante a roda de conversa e depois através da atividade de registro na construção de desenhos, com uma intencionalidade pedagógica, possibilita a formação do pensamento crítico e o exercício da capacidade de organização das ideias. Barbosa e Horn (2019, p. 20), chamam a atenção para o fato de que, infelizmente, a “organização do cotidiano está baseada, muitas vezes, em uma rotina elaborada sem a participação das crianças”, fato que não foi observado no desenvolvimento dessa prática.

Desta forma, levando em consideração que a educação infantil é um espaço social e relacional, constituído por múltiplas linguagens, torna-se

[...] fundamental pensar como os adultos podem produzir um contexto educativo que constitua uma inesquecível, desafiadora e confortante vivência de infância. Por outro lado, no sentido oposto, temos também as crianças que estão aprendendo a “falar” as suas demandas com sua própria voz e devem ser escutadas de modo a serem consideradas com seriedade no diálogo e na tomada de decisões democráticas. Portanto, a conscientização sobre a concepção de infância dos adultos e a consideração de que as crianças têm suas próprias vidas, desejos, ideias devem ser orientadoras de uma ideia de cotidiano (BARBOSA e HORN, 2019, p. 20).

Esse processo de escuta e de verbalização de situações cotidianas construído a partir de uma relação dialógica desde a tenra idade, possibilita um movimento articulador e organizador de saberes. Com isso, se reforça a importância do papel desempenhado pelos docentes que atuam na educação infantil, bem como da necessidade desta atuação ser permeada pelo exercício sensível e voltado para o desenvolvimento do senso crítico, propiciando a transdisciplinaridade tão favorável nesta etapa escolar.

Voltando a observação da rotina, no momento do almoço o grande diferencial era o fato de que as próprias crianças eram convidadas a se servirem sob o olhar atento da professora que incentivava a experimentação de novos sabores presentes no cardápio do dia.

Segundo a narrativa da própria professora, o uso do self-service contribuiu para evitar o desperdício diário de alimentos, pois cada criança era orientada a servir a quantidade que quisesse comer e caso desejasse mais, poderia repetir. Além de desenvolver habilidades motoras essenciais durante este exercício, possibilita a construção da autonomia da criança. Desse modo, “ao incluir as experiências mobilizadoras de sentidos, que chegam pelo campo sensorial do sujeito, reconhecemos que a dimensão estética extrapola a arte, pois diz respeito à relação mais ampla com o mundo” (GUEDES e FERREIRA, 2017, p. 6).

Durante as refeições a professora também se alimentava junto com as crianças, permanecendo atenta e próxima à mesa da turma e, por vezes, comentando o quanto o almoço estava saboroso. Nesse momento, mais uma vez a professora aproveitava para incentivar a experimentação de novos sabores, além de elogiar cada criança que consumisse todos os alimentos colocados no prato, alertando para que não houvesse desperdício.

Esta vivência, a partir do exemplo, conforme relato da professora, trouxe excelentes resultados, causando por vezes, surpresa às famílias ao saberem que a criança experimentou e gostou de novos alimentos. O aprendizado oportunizado em conjunto com colegas de diferentes turmas e outros adultos, sejam cuidadores, auxiliares de educação e professoras só foi possível devido a organização espacial das mesas de refeição dispostas no grande pátio da unidade escolar.

Nesse sentido, segundo Oliveira (2011) é fundamental que a unidade educacional pense na organização do ambiente físico e nos arranjos espaciais com atenção e planejamento, de

modo que todo ambiente seja composto por um sistema de inter-relações estabelecido por meio de componentes físicos e humanos existentes. Em conformidade com Oliveira (2011, p.197) “considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções”.

Desta forma, fica evidenciada a relevância, não apenas do papel docente, mas da atuação de toda a unidade escolar na busca por uma educação infantil capaz de alcançar o seu maior objetivo: ofertar às crianças atendidas uma formação humanizadora, a começar pela concepção do que vem a ser a rotina pedagógica diária que permeia a ação educativa nesta etapa do ensino, retratada aqui de maneira parcial com o intuito de ilustrar e dialogar com os conceitos abordados.

Considerações transitórias

As reflexões e os resultados apresentados ao longo do texto corroboram e ratificam a relevância de refletirmos sobre as práticas pedagógicas na educação infantil como mobilizadoras da formação humana centrada nas dimensões éticas, estéticas e criativas, no sentido de colocar em evidência a criança enquanto um ser em desenvolvimento e protagonista da construção de seus saberes.

Observamos o reinventar da prática docente na turma do infantil V que participou desta pesquisa. Durante as observações percebemos uma rotina potencializada por práticas norteadas pelo pensamento complexo numa perspectiva transdisciplinar, mesmo que talvez a professora ainda não tenha tido total consciência dessa imersão, mas a realiza com maestria.

Desse modo, constatamos ao longo das observações da rotina diária da turma que a organização dos espaços, do tempo e do uso de materiais por parte da professora, incidiam, de forma positiva, na parceria estabelecida com as crianças.

Notamos que havia uma preocupação contínua de transgressão à simples transmissão de conhecimentos, tornando a rotina prazerosa e revestida de sentido, que possibilitava a construção de experiências enriquecedoras e autoreflexivas (MORIN, 2005) para todos os lados, isto é, para as crianças, para a própria professora e também para os observadores.

Notamos que, independente da ação adotada pela docente durante a rotina pedagógica, as interações e as brincadeiras estavam sempre presentes por meio da construção dos sentidos e da linguagem, da sensibilidade da escuta, da percepção dos sentidos e de uma atenção sensível na busca por uma formação humana, criativa, estética. E, podemos dizer que “este é um avanço social possível a partir da condução criativa de uma escola na vida de seus alunos”, como destaca Suanno (2014, p. 16).

Vale pontuar que este recorte aqui realizado a partir de algumas observações, não encerram as discussões e as reflexões da prática pedagógica da professora regente. Sobretudo, porque este campo do conhecimento não é objeto puro nem simples, mas foi percebido e coproduzido por nós, a partir da nossa concepção do mundo, que faz parte do nosso mundo, conforme pontua Morin (2005).

Por isso, temos ciência e consciência de que novas pesquisas nessa temática podem e devem ser desenvolvidas, tanto para ampliar o escopo deste trabalho quanto no sentido de contribuir com outras possibilidades e outros olhares sobre o tema.

Referências

AMARAL, A. L. S. N. do. **A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade**. Brasília-DF: UnB, 2011. 250 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2011.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; Jane Felipe; CORSO, Luciana

Vellino (organizadoras.). **Para pensar a docência na educação infantil.** – Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. p. 17-36.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/ Secretaria de Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://www.uac.ufscar.br/domumentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 15 fev. 2021.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil.** Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em: 15 mar. 2021.

_____. Lei n. 8.069 de 13/07/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

_____. FNDE. **Resolução/CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007.** Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3130-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-6-de-24-de-abril-de-2007> Acesso em: 19 mar. 2021.

CARVALHO, L. D.; SILVA, R. C. **Educação Integral nas Infâncias:** pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos. São Paulo: Centro de Referência em Educação Integral: 2017.

CORSARO, W. A. **Reprodução interpretativa e Cultura de pares.** In.: MULLER, F.; CARVALHO, A.M.A (orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez. 2009.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Trad. De Marta Shauare, Moscú: Progreso,1988.

DITRICH, M. G., MELLER, V. A experiência estética na docência: humanescer para a justiça social. **Revista Polyphonia**, Vol. 32, n. 1. 2021, p. 66-85. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/67391>. Acesso em: 10 mar. 2021.

DUARTE JUNIOR. J. F. **Fundamentos estéticos da educação.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986. 224 p.

FLICK, U. **Introdução a Metodologia da Pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORTUNA, T. R. A. **A formação lúdica docente e a universidade:** contribuições da ludobiografia e da Hermenêutica filosófica. 2011. 425 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOMES, M. O. Didática na Educação Infantil: Perspectivas e Desafios. In.: SILVA. M.; NASCIMENTO. C. O. C.; ZEN. G. C. **Didática:** abordagens teóricas contemporâneas. Volume 1. XIX ENDIPE. FAGED/UFBA, 2018.

GUEDES, A. O; FERREIRA, M. D. **O professor de Educação Infantil, a arte e a educação estética:** percursos de um grupo de pesquisa. 38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT07_689.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2013.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamenta. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MELLO, S. A. **Infância e humanização:** algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n.1, 83-104, jan./jun,2007.

MORAES, M. C. Da epistemologia da complexidade à docência transdisciplinar. In.: DRAVET, F.; PASQUIER, F.; COLLADO, JAVIER.; CASTRO, G. (orgs.) **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor - 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, S. V. S. dos. Sociologia da infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6589>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SUANNO, J. H. Escola criativa: o ser, suas aprendizagens, suas relações humanas e o desenvolvimento de valores. **Revista Revelli**. ISSN: 1984-6576 – v. 6 n.2 outubro 2014 p. 12-23 Inhumas/ Goiás Brasil. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2997>. Acesso em: 16 mar. 2021.

Recebido em: 05 de abril de 2021.

Aceito em: 15 de abril de 2021.