

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA NOTURNO**

Lisiane dos Santos Tavares

**A BRINCADEIRA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA OS ANOS INICIAIS**

Santa Maria, RS
2019

Lisiane dos Santos Tavares

**A BRINCADEIRA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA OS ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (noturno), da
Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito para
obtenção do título de **Pedagoga**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kelly Werle

Santa Maria, RS
2019

Lisiane dos Santos Tavares

**A BRINCADEIRA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA OS ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (noturno), da
Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito para
obtenção do título de **Pedagoga**.

Aprovado em 02 de agosto de 2019:

Kelly Werle, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Viviane Ache Cancian, Dr^a. (UFSM)
(Avaliadora)

Santa Maria, RS
2019

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Cleber, aos meus filhos, pessoas que tanto amo e que foram incentivadores para a transformação da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos... Primeiramente, a Deus que sempre me abençoou e me deu forças para seguir em frente.

Ao meu esposo por ter me apoiado quando me sentia perdida, por ter enxugado minhas lágrimas nos momentos de apreensão.

Aos meus filhos, Anthony e Elisa, que, muitas vezes, sentiram minha falta em decorrência da minha vida acadêmica.

A minha querida orientadora Kelly Werle que me incentivou, orientou-me e mostrou-me que eu sou capaz de realizar o meu sonho.

E a todas as pessoas que, de alguma forma, auxiliaram-me nesta conquista.

Obrigada por me compreenderem e muito me amarem!

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA PLENA NOTURNO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

**A BRINCADEIRA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS
ANOS INICIAIS**

AUTORA: Lisiane dos Santos Tavares

ORIENTADORA: Kelly Werle

RESUMO

O presente trabalho intitulado tem como foco realizar uma análise reflexiva sobre a brincadeira no contexto escolar da transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. O trabalho é constituído a partir do relato de experiência dos estágios supervisionados no Curso de Pedagogia Noturno da Universidade Federal de Santa Maria, realizados em uma escola do município de Santa Maria/ RS. Desta forma, caracteriza-se sendo uma pesquisa de análise reflexiva, em que o objeto de estudo e de reflexão é a própria experiência de ensino e aprendizagem na formação docente. Autores como Motta (2013), Lobo (2012), Campos (2009), Borba (2007), Ostetto (2000), entre outros, forneceram suporte teórico e contribuíram para a discussão. Os estágios supervisionados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental necessitam articular ações que envolvem a brincadeira como um dos eixos norteadores para o processo de ensino e aprendizagem com as crianças desta etapa da Educação Básica. Neste sentido, é importante conhecer as especificidades do trabalho pedagógico nestas duas etapas, reconhecendo que o direito à aprendizagem também envolve o direito à infância, à brincadeira e à ludicidade.

Palavras chave: Estágio Curricular; Transição para o Ensino Fundamental; Brincadeira.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA DE ESTÁGIO	13
3.1 Estágio supervisionado na Educação Infantil	14
3.2 Estágio supervisionado nos Anos Iniciais	21
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS	29

1. INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em graduação do curso de Pedagogia, licenciatura plena (noturno), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), possui como temática a brincadeira na transição da Educação Infantil (EI) para os Anos Iniciais (AI). O meu interesse por esse tema iniciou no 9º semestre através do meu estágio supervisionado na Educação Infantil, orientado pela Prof.^a Dr.^a. Kelly Werle, no qual explorei e construí espaços para as brincadeiras como um processo de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças.

No estágio da Educação Infantil, lembro que priorizei bastante os espaços diferentes para as crianças explorarem e brincarem livremente. Esses espaços eram esperados pelas crianças que demonstravam interesse e envolvimento na exploração e construção das suas brincadeiras. Logo que eles chegavam já me perguntavam sobre o que teria nos espaços naquele dia, pois sempre procurava levar experimentações diferentes. Eram nesses momentos que eu conseguia interagir melhor com as crianças, pois demonstravam mais suas formas de pensar, de agir e de se expressar, afinal podiam brincar livremente.

No 10º semestre, iniciei o estágio supervisionado nos Anos Iniciais com uma turma de primeiro ano, a qual é a mesma turma que acompanhei no estágio supervisionado na educação infantil. Algumas crianças vieram transferidas de outras escolas, outras da turma do Pré da manhã, mas a maioria delas advém da turma em que realizei o estágio no semestre passado.

Em relação a turma do primeiro ano, observei que os momentos que as crianças têm para brincar são períodos de tempo bem demarcados. Um dos momentos diários é a hora do intervalo, em que eles têm de 10 a 15 minutos, depois nas quintas-feiras no último horário da tarde das 16:40h às 17h e nas sextas-feiras que eles têm pracinha no horário das 16:40h às 17h. O horário de quinta-feira no pátio é mais voltado para aula de educação física, onde as crianças fazem atividades direcionadas com exercício físicos.

O momento das brincadeiras livres, são proporcionados somente na pracinha quando tem a liberdade de brincarem à vontade com o seu brinquedo que trouxeram de

casa. “O brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação compreensão e ação sobre a realidade.” (BORBA, 2009, p. 70).

O fato de acompanhar a mesma turma, possibilitou refletir o quanto é importante proporcionar o brincar nos anos iniciais, pois, várias vezes, fui questionada pelas crianças, em qual dia eles iriam para o pátio ou para pracinha. Percebi que as crianças necessitam desses momentos para viver a infância, interagir, descobrir, explorar, conviver com o outros.

Apesar de proporcionar brincadeiras e jogos na sala de aula, o propósito das atividades acaba sendo direcionado para ensino e aprendizagem. Principalmente nas tardes das terças-feiras em que as crianças não têm nenhuma atividade extracurricular, como informática e hora do conto e não tem horário de pátio e nem de pracinha as tardes ficam mais maçantes para eles. Logo que voltam do intervalo perguntam se falta muito para eles irem embora?

A vontade de continuar brincando está estampada em seus rostos, pois o tempo que se procede o intervalo não é suficiente. A volta para sala de aula quase virar um tormento, porém antes de dar continuidade nas atividades, deixava as crianças conversarem, andarem pela sala, saber o que fizeram no intervalo, de que brincaram. Isso fazia com que eles se acalmem e conseguissem se concentrar na aula.

A partir do momento em que trouxe esses apontamentos para minhas aulas de orientações do TCC, surgiu o interesse em refletir mais sobre minhas próprias práticas de estágio, buscando proporcionar refletir sobre o brincar na turma das crianças do primeiro, bem como analisar quais são os desafios e os empecilhos para o brincar do ponto de vista da escola.

Neste sentido, apresento como objetivo geral: Compreender a importância da brincadeira na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais a partir da minha prática de estágio supervisionado. Especificamente, busco refletir sobre como a brincadeira se constituiu no contexto da Educação Infantil e as mudanças que ocorrem nos Anos Iniciais; analisar os desafios e os empecilhos em proporcionar as brincadeiras no primeiro ano.

A metodologia da pesquisa consiste em uma análise reflexiva da minha prática docente durante os dois estágios supervisionados. Pedro Demo (2000) destaca a importância de estimular os professores a serem pesquisadores de suas práticas e

entende que não se trata de transformar os professores em pesquisadores profissionais. Trata-se de reforçar a competência profissional do professor, habilitando-o a utilizar a pesquisa como uma forma, entre outras, de lidar com os problemas com que se defronta.

Na sequência, vou apresentar o capítulo com a fundamentação teórica, trazendo uma discussão envolvendo a brincadeira na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais, a partir de alguns autores como, Motta (2013), Borba (2007), Lobo (2012), Campos (2009), além disso também vou complementar a discussão a partir de alguns documentos como a Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares de Ensino Fundamental de Nove Anos. Após vou abordar a análise reflexiva da minha prática de estágio na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, buscando problematizar a questão do brincar nesta transição. Por fim, finalizo o trabalho trazendo as conclusões.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O brincar faz parte da infância de uma criança, porém, muitas vezes, as brincadeiras são limitadas, tanto em casa quanto no ambiente escolar, em casa muitas vezes devido a função do espaço físico, ou devido a rotina da família as brincadeiras se tornam limitadas, e na escola devido a proposta escolar, as rotinas e horários determinam limite para as brincadeiras dentro do ambiente escolar. O brincar não pode ser restrito para a criança, independente da sua faixa etária ou da etapa escolar, a continuidade deste processo que a criança vivenciou na Educação Infantil deve ocorrer, também, no Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Principalmente, nos primeiros anos tem que ocorrer um processo contínuo das vivências das crianças, ser o mais favorável possível para a questão do brincar e da ludicidade.

Na Educação Infantil, as diretrizes curriculares priorizam que a criança seja o centro do planejamento curricular e a considera um sujeito de direitos que interage, brinca, imagina, fantasia, expressa o que deseja, construindo sua identidade e produzindo cultura (BRASIL, 2013, p. 97). Além disso, o brincar e as interações são considerados eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil (BRASIL, 2013, p.99).

É através das brincadeiras e atividades lúdicas que a criança tem a experiência de cultura permitindo-a criar, reinventar suas ações, no meio em que está inserida (BORBA, 2009). O brincar se faz presente nas DCNEI e no âmbito escolar, de forma que a legislação propõe para as crianças que estão na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a continuidade dos processos lúdicos de aprendizagem, respeitando os conhecimentos prévios das crianças (BRASIL, 2009, p.41).

De acordo com Lobo (2012, p. 77), “certamente a inserção da criança de seis Anos no Ensino Fundamental demanda, além de outras coisas articulação permanente com a Educação Infantil. ” Deste modo, a autora afirma a necessidade que as etapas possam se articular, sem que ocorra uma ruptura no processo de transição da criança para os Anos Iniciais.

Nesta mesma perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos indicam que:

Faz-se necessário, ainda, que os sistemas de ensino garantam às crianças de seis anos de idade, ingressantes no ensino fundamental, nove anos de estudo nessa etapa da educação básica. Durante o período de transição entre as duas estruturas, os sistemas devem administrar uma proposta curricular que assegure as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos tanto às crianças de seis anos quanto às de sete anos de idade que estão ingressando no ensino fundamental de nove anos, bem como àquelas ingressantes no, até então, ensino fundamental de oito anos. (BRASIL, 2007, p. 7).

Assegurar que a criança passe por esta transição, sem que as mudanças sejam tão Impactantes no seu cotidiano escolar, proporciona à criança uma melhor inserção na nova etapa. Desta forma, Campos (2009, p.12), afirma que: “quanto mais harmoniosa for essa passagem, maior condição a criança terá de manter seu interesse em aprender”.

Campos (2009), problematiza que no Ensino Fundamental é comum os alunos serem tratados de uma forma padrão, independentemente de serem ou não alunos da escola. Não raras vezes, faz-se questão de mostrar que as brincadeiras estão fora de cogitação no primeiro ano e que seus conhecimentos, se não forem envolvendo alfabetização, não tem importância, pois a aprendizagem é imposta aos alunos, deixando claro a ruptura entre as etapas.

Neste mesmo seguimento, Motta (2013) evidencia a ruptura entre as duas etapas, em que o “[...]a sala de aula, no Ensino Fundamental, era um espaço no qual os movimentos deveriam ser mais contidos, as vozes deveriam ser reguladas num

movimento mais baixo. [...] a disposição do mobiliário em sala de aula contribui para um exercício do controle” (MOTTA, 2013, p.128- 134).

A importância de recuperar o caráter lúdico no Ensino Fundamental, principalmente nos Anos Iniciais, é a ponte para que não haja uma ruptura entre as duas etapas, e assim a criança consiga aprender de uma forma, através da qual ela já tem domínio e conhecimento, adquirida na Educação Infantil. A partir das DCNEF, percebe-se que o lúdico se fundamenta na legislação:

O brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos. (BRASIL, 2007, p. 10).

As autoras Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), trazem relatos de observações feitas em uma determinada escola, na transição de um grupo de crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no qual a ruptura entre os ciclos fica bem definida, sem haver uma simetria entre os dois. Os autores entendem que “a transição entre a pré-escola e o ensino fundamental é um momento crucial na vida das crianças[...]” (NEVES, GOUVÊA, CASTANHEIRA, 2011, p.123).

Na Educação Infantil, a criança se apropria se do espaço que lhe é ofertado, a fim de que se sinta segura e confiante em um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, organizado em torno das interações e das brincadeiras. Essas propostas precisam ter continuidade no Ensino Fundamental, porém as autoras destacam em suas análises que, já nos primeiros meses de aula, na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental: “[...] a variedade de artefatos culturais na sala de aula foi muito menor que na sala da Educação Infantil[...]. As crianças que já haviam terminado uma atividade deveriam esperar sentadas por seus colegas” (NEVES, GOUVÊA, CASTANHEIRA, 2011, p.133).

Além disso, o princípio educar e cuidar que se prioriza na Educação infantil deve ter continuidade no Ensino Fundamental, pois muitos professores entendem que o cuidar é destinado apenas às crianças da Educação Infantil, e com isso acabam priorizando a leitura e a escrita, em que a brincadeira não faz mais parte deste processo

de ensino-aprendizagem. No documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade”, entende-se o professor como mediador das relações e descobertas das crianças.

Somos nós que mediamos as relações das crianças com os elementos da natureza e da cultura, ao disponibilizarmos materiais, ao promovermos situações que abram caminhos, provoquem trocas e descobertas, incluam cuidados e afetos, favoreçam a expressão por meio de diferentes linguagens, articulem as diferentes áreas do conhecimento e se fundamentem nos princípios éticos, políticos e estéticos[...]. (BRASIL, 2007, p. 58).

Somando-se a essas questões, Ferreira (2013) relata as expectativas que a maioria das crianças que estão na Educação Infantil têm relação ao Ensino Fundamental: “Elas dizem que vão estudar, ter mais atividades e vão escrever e ler [...], não vai ter parque, só vai ter aula e estudar, Camila declarou.” (FERREIRA, 2013, p.89).

A criança não cria essa expectativa do nada, a criança começa a ouvir dos pais e até mesmo dentro da escola que nos anos iniciais as brincadeiras acabam e que no Ensino Fundamental é só estudar. As expectativas da família com relação aos seus filhos no Ensino Fundamental, é de que agora, eles vão ter mais responsabilidade, as brincadeiras já não fazem mais parte do seu contexto escolar, eles irão aprender a ler e escrever nos Anos Iniciais. (FERREIRA, 2013)

A visão que as famílias têm com relação aos seus filhos é que as brincadeiras não são mais apropriadas para aqueles que estão no Ensino Fundamental, como se a criança não tivesse o direito mais de brincar na escola. Todavia, Campos (2009, p.11), afirma que “uma criança de cinco, seis, sete anos de idade é a mesma, seja em uma etapa educacional, seja em outra”.

Retomando, como podemos ver nas Diretrizes Curriculares, tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental de Nove Anos, para uma melhor inserção das crianças na transição entre as duas etapas, o brincar e o lúdico se fazem necessários. Evitando, assim, uma ruptura entre as duas etapas, pois a inclusão das brincadeiras no Ensino Fundamental propicia o desenvolvimento de um processo de aprendizagem e de socialização que respeite as especificidades das crianças e suas infâncias.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA DE ESTÁGIO

Nesta parte do trabalho vou apresentar uma análise reflexiva a partir das minhas vivências tidas no estágio supervisionado, em ambos níveis de ensino. Diante da convivência no ambiente escolar, vivenciei a realidade da instituição, estabeleci vínculos com os alunos e tive a oportunidade de desenvolver a docência. A formação adquirida, ao longo do curso de Pedagogia, possibilitou articular a teoria e a prática durante o estágio, desenvolvendo atividades que condissessem com a realidade dos alunos e, assim, fossem significativas para eles, dentro e fora da escola.

O período do estágio é importante, pois nos permite lidar com a realidade escolar, onde futuramente iremos atuar como professores, e enfrentarmos uma sala de aula, muitas vezes, sem experiência prévia. Neste sentido, o embasamento que adquirimos na nossa trajetória acadêmica é fundamental. Pimenta e Lucena (2016, p.12), entendem que

Nesse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Os estágios curriculares supervisionados, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foram realizados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Edy Maia Bertóia, localizada na Avenida Walter Jobim, nº 490, no bairro Patronato, Santa Maria/RS.

A escola teve sua denominação determinada pela lei municipal nº 3794, de 11 de maio de 1994, sendo que seu funcionamento através de experiência pedagógica na modalidade de escola aberta foi autorizado pelo parecer 914/94, em 20 de abril de 1994. A partir de 1997, a escola deixou de funcionar na modalidade Escola Aberta, passando a ser uma Escola Regular de Ensino Fundamental Completo.

A escola atende desde a Educação Infantil (maternal) até o quinto ano do Ensino Fundamental. O atendimento ocorre em turno integral para uma turma de Maternal mista, M1 e M2 e uma turma de Pré-Escola nível A. No turno da manhã atende uma turma de Pré-Escola nível B e turmas de 3º, 4º e 5º ano. No turno da tarde, atende a uma Pré-Escola nível A e B, os dois primeiros anos e um segundo ano.

Atualmente, a diretora da escola é a professora Eliane Gallina, como recursos humanos há onze professores, uma merendeira e duas funcionárias de serviços gerais. Na estrutura física da escola, nos espaços internos, há uma biblioteca, sala de informática, sala de recursos multifuncional, no qual os alunos com necessidades especiais são atendidos pela educadora especial, salas de aula, um salão com TV, datashow e cadeiras, refeitório e brechó. Nos espaços externos, há uma pracinha e uma quadra, onde os alunos brincam no horário do intervalo.

No próximo tópico vou apresentar o estágio na Educação Infantil e na sequência o trabalho desenvolvido no estágio dos Anos Iniciais, sendo que, em ambos os estágios tive a oportunidade acompanhar a mesma turma no período da transição de um nível para o outro.

3.1 Estágio supervisionado na Educação Infantil

O estágio na Educação Infantil foi desenvolvido numa turma do Pré-B, turno tarde, no horário das 13h15min às 17h15min, composta por 19 crianças, no período de 01 de outubro à 14 de novembro de 2018.

Eu fui bem recebida no âmbito escolar, tanto pelos gestores, coordenadores, professores e funcionários, proporcionando-me livre acesso aos materiais necessários e me assessorando nas dúvidas e questionamentos. A turma foi receptiva, as crianças eram bastante ativas e a sala por ser um espaço pequeno contribuía para um ambiente barulhento.

No início, houve certo receio por parte de algumas crianças em participar das atividades junto com a turma, porém, aos poucos, fui estabelecendo um vínculo com elas e ganhando confiança ao interagir nos espaços organizados para o primeiro momento das aulas.

Os espaços, os quais eu organizava na sala de aula antes das crianças chegarem, eram divididos em três propostas diferentes, que variavam de acordo com as proposições para cada semana e o interesse manifestado pelas crianças. Estes espaços diversificados tinham a finalidade de proporcionar a autonomia e as interações, através dos momentos de brincar livre e espontâneo das crianças (ROSSETTI-FERREIRA, 2011).

Durante esses momentos do brincar livre e espontâneo, eu conseguia me aproximar mais das crianças, conquistar a confiança da turma, analisar os perfis de cada um, bem como, perceber o desenvolvimento cognitivo, linguístico, movimentos físicos, interações com os outros e como reagiam diante de situações novas. Assim, ia refletindo sobre o contexto da turma e me empenhava em planejar e realizar atividades que fossem do interesse de todos.

Procurei desenvolver um trabalho no qual as crianças pudessem estar em contato com materiais não-estruturados, ou seja, objetos da nossa rotina diária que podem ter tantas ou mais potencialidades que os brinquedos prontos, tendo múltiplas finalidades. Já os materiais estruturados, nos quais também podem ser incluídos os brinquedos, são construídos para uma determinada finalidade (ROSA, 2018).

Para a seleção dos materiais não-estruturados, optei em possibilitar a exploração de elementos mais naturais como, por exemplo: folhas de árvores, gravetos, pedaços de madeiras, retalhos de tecidos, massinha de modelar caseira, terra, água, pedras, capim, etc. Elementos que fizessem parte do cotidiano das crianças para que elas pudessem ter acesso e brincar também nas suas residências, parques e praças, e não somente dentro do ambiente escolar.

Assim, a experimentação e a construção do conhecimento se iniciaria dentro da sala de aula, mas a continuidade dessas aprendizagens ocorreriam fora dos muros da escola. Deste modo, busquei realizar um trabalho de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), em que apresenta a importância do desenvolvimento das experiências sensoriais, expressivas e corporais para que a criança tenha o conhecimento de si e do mundo (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, foram desenvolvidas com as crianças atividades que proporcionaram experiências com materiais encontrados na natureza a partir do tema gerador “meio ambiente”, no qual as crianças tiveram a oportunidade de manipulá-los, senti-los e observar os elementos naturais que os rodeiam. De acordo com Czyeswki e Werle (2016), é por meio de movimentos e de múltiplas percepções sensoriais que a criança se situa no meio em que vive e forma a base de seus conhecimentos.

Outras atividades que envolveram o brincar e o interagir, foram as propostas exploratórias de diferentes tipos de solo e suas características. As crianças puderam observar as cores, sentir os cheiros e as texturas de diferentes tipos de terras: preta,

marrom, argilosa, arenosa e, também, as texturas das folhas secas das árvores e pedras coletadas do pátio da escola

Foi uma experiência significativa para as crianças e, enquanto exploraram sensorialmente esses elementos, a imaginação fluía, uns relataram que era terra da floresta, outros diziam que a terra tinha cheiro de chuva. As crianças demonstraram euforia com a atividade das sensações, em que ao vendar os olhos, eles teriam que adivinhar os elementos naturais que estavam expostos na frente deles, apenas com o toque das mãos, explorando o sentido do tato. Para as crianças a realidade e a imaginação estão interligados, então para eles não se tratava de uma atividade e sim, de uma magia, um mistério que estimulava a criação de narrativas e histórias.

Considero importante desenvolver um trabalho para favorecer a ampliação das experiências de cultura das crianças, pois quanto mais elementos reais ficarem à disposição delas, mais significativa será sua exploração, potencializando a brincadeira como experiência de cultura (BORBA, 2009). Nesta mesma perspectiva, a autora entende que “o brincar é indispensável para o desenvolvimento do sujeito, sendo que a imaginação é um dos elementos essenciais para esse processo, permite que o sujeito livre-se das regras expostas naquele contexto, e elabore as suas próprias concepções” (BORBA, 2007, p. 36).

Ao analisar o quanto a atividade sensorial havia sido significativa para turma, novamente, voltei a trabalhar as sensações, proporcionando a exploração com as formas da água, em que eles puderam sentir outros tipos de sensações com a água em temperatura ambiente, mais quente e com pedras de gelos. Além disso, realizamos uma experiência com a água no estado gasoso, através de uma jarra elétrica na sala para mostrar a vaporização da água, também comentamos sobre as roupas que se estende no varal para que o calor do sol evapore a água contida nelas.

Entendo que essas práticas permitem que a criança vivencie experiências aprimorando suas percepções, visuais, táteis, auditiva e sociais, propiciando a descoberta do seu próprio corpo e de suas possibilidades de movimentos, respeitando suas capacidades e seus desejos (BRASIL, 2010).

Outras experiências foram feitas fora da sala, como, por exemplo, o plantio de rabanetes. A partir da história “O Grande Rabanete”, as crianças puderam acompanhar o processo de desenvolvimento de uma planta, conheceram diferentes tipos de sementes,

brincaram de adivinhar qual fruto pertencem cada semente (da amostra que selecionei para levar para a escola). Como atividades no pátio, também fizemos colagens com areia, feijão, terra preta, gravetos e folhas secas das árvores.

Considero que, eu desenvolvi propostas baseadas nas interações e nas brincadeiras, eixos norteadores da Educação Infantil (BRASIL, 2010), em que as crianças puderam conhecer, experimentar, vivenciar e construir conhecimentos significativos.

No entanto, nem sempre as aulas saíam conforme o planejado, pois as crianças são, espontaneamente, expressivas e possuem diversas formas de interagir com os materiais e as propostas, que nem sempre correspondem à maneira como o professor espera. Houve, também, momentos em que tive que mediar situações de conflitos entre eles ou estimular crianças que não estavam querendo participar. Para isso, através de uma conversa com a criança, demonstrando interesse em saber o que estava deixando inquieto ou irritado, dizendo para ela que a sua opinião era muito importante, fazia com que a criança compartilhasse o que estava sentindo e, assim, conseguia fazê-la participar das atividades.

É, por isso, que temos que ter um olhar mais atento e sensível para cada criança, cada uma tem a sua singularidade, sendo que o professor precisa ver além do que uma criança aparenta ser. É na relação diária com o aluno que conseguimos identificar as diversidades de cada um e trabalhar com as diferenças. De acordo com Ostetto (2000), o professor precisa ampliar sua visão para a diversidade, mantendo um olhar sensível para acolher as diferenças.

No estágio da Educação infantil, esperava encontrar espaços adequados para as crianças brincarem e interagirem, no entanto, a sala de aula da turma em que estagiei era muito pequena, sendo que as mesas e as cadeiras tomavam conta do espaço. Na semana de observação, as crianças praticamente brincavam sentadas, sem muitas opções para se movimentarem.

Nas orientações do estágio, minha orientadora sempre salientava a importância dos espaços diversificados na sala, no qual a criança pudesse não apenas se movimentar, mas, também, explorar, estimulando a curiosidade e a interação com os outros. Afinal, na Educação Infantil a aprendizagem ocorre através do lúdico, das brincadeiras e das interações, proporcionando o desenvolvimento integral da criança.

Foi possibilitando aulas dinâmicas com brincadeira e jogos, que as crianças tiveram a oportunidade de explorar os elementos do seu cotidiano, permitindo a criança se reconhecer como um indivíduo no meio em que está inserido, expressando o que sente, através do corpo, da fala, ampliando sua visão do mundo.

As trocas de conhecimento e experiências foram recíprocas, sinto que aprenderam muito no tempo em que estive estagiando, mais eu aprendi muito com eles também. Eu iniciei o estágio com um modo de ver e pensar o trabalho pedagógico na Educação Infantil e, após o término do meu estágio, ampliei e reavaliei meus princípios como professora. Houve momentos em que eu quis chorar junto com a criança, pois tinha empatia ao perceber o seu sofrimento e, assim, ao me colocar no lugar de cada criança, conseguia perceber o quanto podemos fazer a diferença. Compreendi que, muitas vezes, somos as poucas referências afetivas que as crianças podem ter para construir um vínculo de respeito e confiança.

A seguir apresento uma seleção de fotos do estágio na Educação Infantil:



Imagem 1 e 2 - As crianças observando imagens da fruta ou legume e manipulando as sementes.



Imagem 3 - Atividade com desenhos e colagens com sementes.

Imagem 4 - Plantio das sementes de rabanetes.



Imagem 5 - Continuação da plantação das sementes de rabanete.

Imagem 6 - Um dos espaços para brincar com capim, pedrinhas e gravetos nas panelinhas.



Imagem 7 - Colagem com folhas e gravetos recolhido na pracinha da escola.

Imagem 8 - Exploração dos diferentes tipos de terras.



Imagem 9 - Colagem de diferentes cores e texturas da terra em composição com o desenho.

Imagem 10 - Brincadeiras na pracinha.



Imagem 11 - Circuito psicomotor no pátio.

Imagem 12 - Um dos espaços para as crianças brincarem com os fantoches.

3.2 Estágio supervisionado nos Anos Iniciais

O meu estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental iniciou-se no dia 01/04/2019, na turma B do primeiro ano, com 20 crianças, porém duas crianças foram transferidas para outra escola, ficando no total 18 crianças na turma.

Quando cheguei na sala para me apresentar para a turma, observei que oito crianças daquela turma, já haviam sido meus alunos no estágio supervisionado na Educação Infantil do Pré B, ao me reconhecerem eles sorriram espontaneamente.

Comentei que iria fazer o meu estágio supervisionado nos Anos Iniciais com a turma e que a partir da próxima semana iniciaria minhas aulas com eles. Quando terminei de me apresentar, uma aluna que já me conhecia do meu estágio no Pré, questionou se eu iria fazer brincadeiras com eles de novo. Respondi que as brincadeiras fariam parte do meu trabalho pedagógico com a turma, contudo percebi um certo receio da parte da professora regente quando mencionei a palavra brincadeira para as crianças. Mas a turma, ao contrário da professora, reagiu com empolgação ao saber que haveria brincadeiras no decorrer das minhas aulas. Borba (2007), comenta a visão que a sociedade tem com relação a brincadeira, que os resultados produtivos do brincar ficam estagnado somente dentro do contexto na Educação Infantil, fora dali as pessoas tendem a pensar que o brincar não apresenta nenhum resultado significativo, ficando restrito ao lazer.

Observei que a sala, apesar de ser bem maior do que o espaço que tínhamos na sala do Pré, tinha o espaço preenchido por classes e cadeiras enfileiradas, deixando apenas um pequeno espaço entre as fileiras para as crianças transitarem. Nas paredes laterais, mais ao fundo da sala, haviam dois armários, um de frente para outro, em que cada professora, do turno manhã e tarde, guardavam materiais de uso coletivo da turma. Também tinham três prateleiras com os livros didáticos que ocupavam o restante do espaço na sala de aula. Na parede da frente havia o quadro negro e do lado esquerdo a mesa e a cadeira da professora regente que, assim, conseguia observar e ter o domínio da turma. Motta (2013) cita que a forma com que as carteiras e a professor estão posicionados, traz uma visão de que todos ali presente de alguma forma estão sendo controlados. Enfim, as mudanças na organização do espaço eram muitas, indicando para formas diferente de entender as crianças e o trabalho do professor.

A rotina da turma iniciava com a recepção dos alunos, oração, a professora colocava a data no quadro e escrevia as atividades do dia, para registro dos alunos no caderno, em seguida era feita a correção do tema e as demais atividades do dia. Havia, também, alguns horários com atividades diferentes: na quarta-feira tinha uma hora de informática, quinta-feira 50 minutos no pátio e sexta-feira 50 minutos na pracinha.

As crianças ficavam ansiosas conforme iam passando os dias da semana, pois gostavam de ir para o pátio brincar com seus brinquedos que haviam trazido de casa, ou ir para a pracinha, sendo que tinha somente um dia para aproveitar a pracinha e, muitas vezes, devido o tempo chuvoso ou por algum outro imprevisto, as crianças eram impedidas de explorar esses espaços.

Durante todo o meu estágio as crianças tiveram a oportunidade de brincar nesses espaços, somente dois dias, ou porque choveu um dia anterior, ou porque estava chovendo naquele dia, ou, ainda, por a escola interditar a pracinha devido a infestação de alguns insetos. Quando esses imprevistos aconteciam e não era possível ir ao pátio ou à pracinha, meus planos de aula passavam por algumas alterações, flexibilizando meus planejamentos de acordo com as circunstâncias do dia. O planejamento deve ser flexível, permitindo o professor pensar, reavaliar seu trabalho desenvolvido em sala de aula, procurando novos significados para as suas práticas (OSTETTO, 2000).

Contudo, diante de todos esses eventos diários que impossibilitavam às idas ao pátio e à pracinha, eu comecei a criar rotas de fuga para proporcionar que as crianças

brincassem e conseguissem explorar outros espaços dentro da escola. Organizava nos espaços da sala mesas com jogos, lápis de cor, giz de cera, folha de ofício para desenhar e, também, as crianças brincavam com os brinquedos que traziam de casa. Para organização destes espaços não me detinha somente dentro da sala, muitas vezes, colocava o tatame no corredor, em frente à sala e disponibilizava jogos e brinquedos para que pudessem brincar, tanto dentro, como fora da sala de aula.

Quando comecei a inserir esses momentos na turma, eles questionavam se já estava na hora de irem embora, pois a professora liberava eles uns minutos antes de bater o sinal para eles brincarem. Eu conversei com a turma e expliquei que eles estavam no horário do pátio ou pracinha e devido aos imprevistos de não podermos utilizar esses espaços, teríamos momentos mais lúdicos na sala ou em outro espaço dentro da escola. Na primeira vez que fiz esses momentos, algumas crianças não trouxeram brinquedos, alegando que o pátio estava molhado e que eles não iriam descer para brincar. Ressaltei que, independentemente das condições do pátio e da pracinha, eles poderiam brincar na sala ou no corredor, porém não tínhamos muita liberdade em ocupar outros espaços na escola, devida a restrição de fazer silêncio para não atrapalhar as outras turmas em aula.

Houve momentos, neste processo de encontrar linhas de fuga para proporcionar o brincar, em que me sentia sendo desaprovada por gestos e olhares da regente, afinal a preocupação maior dela era com processo de alfabetização das crianças. Um olhar severo ou um enrugamento de testa, já é suficiente para perceber que você não está cumprindo as regras e isso pode levar a punições (MOTTA, 2013).

As atividades envolvendo a música também houve uma certa restrição da diretoria, alegando que havia muito barulho na sala e que dava para escutar da secretaria, então, eu me comprometia junto com a turma em minimizar o “barulho” em sala durante essas atividades de sons e movimentos corporais. Expliquei para diretora qual era o propósito dessas atividades, de que a turma aprendesse e compreendesse as atividades trabalhadas de uma forma produtiva e prazerosa, levando em conta que a música está presente no cotidiano escolar e familiar da criança, possibilitando socialização com outros e a liberdade de expressar suas emoções. A música propicia a criança aprender e compreender os conteúdos com mais facilidades, e é determinado obrigatório como componente curricular no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010).

Sempre planejava as brincadeiras, jogos e músicas em momentos após o intervalo, pois as crianças retornavam bem agitadas e observei que, ao colocar músicas, jogos e brincadeiras naquele momento, elas aos poucos iam se concentrando, prestando atenção no que teriam que fazer. Assim, as brincadeiras além de proporcionarem momento lúdicos e prazerosos, também, se tornaram uma forma delas retornarem para atividades. Muitas vezes, as crianças se envolviam tanto nas atividades lúdicas que nós acabávamos estendendo um pouco mais o momento da brincadeira.

As brincadeiras inseridas nas atividades estavam sendo bem aceitas pelas crianças e elas estavam progredindo com relação às áreas de conhecimentos trabalhadas, porém não era bem vista pela professora regente. Ela não comentava nada sobre o meu trabalho com a turma, porém sua reprovação no olhar ficava bem nítida, quando as brincadeiras entravam no planejamento. A preocupação da professora era que eu deveria centrar no trabalho com as vogais, o alfabeto e os números de 0 a 20, durante os meus 30 dias de estágio com a turma.

Confesso que, muitas vezes, cheguei a pensar em não ser capaz de atuar como professora nos Anos Iniciais, sentia-me pressionada pela professora regente em manter a rotina dela e, em vários momentos, deixei-me levar pelo seu modo de agir em sala. Ao sermos pressionados por horários e rotinas, muitas vezes, nos privamos de inserir as brincadeiras nesses espaços (BORBA, 2007).

Foi quando minha orientadora percebeu que os meus planejamentos não estavam sendo elaborados com o mesmo entusiasmo dos primeiros dias. Relatei a ela sobre as minhas angústias e que me sentia incapaz de trabalhar no Ensino Fundamental, ainda permanecia em mim a professora que trabalhou na Educação Infantil, que planejava suas atividades de uma forma mais lúdica e que trazia como eixo norteador as interações e as brincadeiras. Após uma longa conversa com minha orientadora que me encorajou com palavras incentivadoras e me mostrou o quanto eu era capaz como professora nos anos iniciais, levando-me a continuar o meu estágio, consegui aprender e repensar os meus princípios como pedagoga e retomando o princípio que as brincadeiras são de extrema importância para o processo de aprendizagem da criança.

Neste sentido, procurei dar ênfase para o trabalho com múltiplas linguagens proporcionando a eles: recorte, colagem, pintura com tintas guache, representação de texto através de teatro e música. Eu queria resgatar o brincar e a experiência lúdica que

as crianças tinham vivido na Educação Infantil e trazer para o Ensino Fundamental de uma forma mais sutil, para que não houvesse desaprovação por parte da professora regente, que sentia uma certa preocupação em alfabetizar as crianças o quanto antes.

Trouxe histórias representadas com fantoches, palitoches e, até mesmo eu encenei como narrador principal, assim proporcionei que eles representassem histórias através de teatro de fantoches ou com os palitoches que eles mesmo produziram. A interação deles nos grupos, o desenvolvimento das histórias com imaginação fluindo entre eles, mostrou-me o quanto é importante as crianças vivenciarem esses momentos, independente da sua faixa etária ou escolaridade. É através do envolvimento da criança nas brincadeiras, jogos e músicas que a criança interage com os outros, construindo sua própria identidade em um processo coletivo (BARBOSA, 2007).

Apesar dos desafios encontrados durante esse processo de buscar contemplar a brincadeira e a ludicidade nas minhas práticas, entendo que é um movimento necessário de ser feito, que é importante essa resistência, de buscar pontos e linhas de fuga de proporcionar o brincar com as crianças, pois elas têm o direito de viverem suas infâncias. Eu percebi que, muitas vezes, as barreiras para esse trabalho não estão somente na professora da turma, mas na organização da instituição como um todo, que possuem expectativas quanto ao desempenho, principalmente em relação à leitura e à escrita das crianças do primeiro ano. Os pais acabam também tendo essa expectativa de alfabetização, mas, apesar disso, o professor tem um papel importante que precisa conversar, explicar a proposta, pois não quer dizer que não vai ser trabalhado os outros conhecimentos com as crianças, mas a maneira como vai ser trabalhado precisa respeitar essa fase que criança está, a necessidade da ludicidade e da interação.



Imagem 1 e 2- Grupos apresentando a história do Lixonildo com os palitoches que eles produziram.



Imagem 3 - meninas brincando de maquiar as bonecas.

Imagem 4- Menino brincando com bonecos militares no quartel



Imagem 5- meninos brincando com carrinhos de corrida.

Imagem 6- menino brincando de corrida com o carrinho.



Imagem 7 e 8- Construindo um parque aquático com peças de lego, no corredor da escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido com o intuito de analisar e compreender a importância da brincadeira na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais a partir da minha prática de Estágio Supervisionado. Ao analisar os espaços, a rotina e o tempo estabelecido para as interações e as brincadeiras nos Anos Iniciais, constatei que o brincar e as interações se tornam limitados nos espaços frequentados pelas crianças.

O tempo que é atribuído para as brincadeiras nos Anos Iniciais se limitavam ao pátio ou à pracinha, com horário e dia estabelecido e, quando esses espaços estavam indisponíveis por algum motivo, não havia interesse, por parte da professora, em organizar um espaço para que as crianças brincassem. A aula então seguia com os conteúdos voltados à alfabetização e esses eventos acabavam se tornando algo normal para as crianças, eram poucas que ainda reagiam com descontentamento. Aliás, pareciam se contentar com dez minutos ao final da aula para brincar com seus brinquedos e interagir com seus colegas.

As crianças são submetidas às regras em que seus movimentos se tornam contidos em sala de aula, sua comunicação é aceita somente quando seu nome for mencionado ou por alguma necessidade. Motta (2013), entende que as culturas escolares doutrina a criança e, assim, ela internaliza como deve agir nesses ambientes, tornando seu corpo submisso à cultura escolar.

Analisando o contexto escolar, ficou evidente que a concepção tradicional ainda está presente na instituição e nas práticas pedagógicas, em que a criança, no Ensino Fundamental, é tratada como um ser passivo, receptor de conhecimento, normas e com dever de obediência. Ainda prevalece, na sala de aula, conteúdos de memorização e a repetição dos conceitos, no qual é transmitido o que está no plano de ensino/currículo sem interferências ou distração. Nesta perspectiva, o brincar é entendido, muitas vezes, como uma distração que pode atrapalhar a aprendizagem.

Durante o meu estágio procurei inserir as brincadeiras, não somente nos espaços estabelecidos pela escola, mas, também, no contexto das atividades em sala de aula. A minha intenção era fazer com que as brincadeiras se fizessem presente na sala de aula, tirando a criança da posição de passividade, tornando-a um sujeito ativo com capacidade de agir no meio em que está inserido, construindo sua identidade pessoal e social com autonomia, produzindo suas culturas infantis. É através das interações nas brincadeiras com os outros que a criança cria sua própria cultura, de modo que, é no coletivo que a criança produz sua individualidade. (BARBOSA, 2007).

O estágio proporcionou-me vivenciar no contexto escolar as aprendizagens teórico-práticas que adquiri ao longo do curso de Pedagogia, de modo que, procurei me esforçar, ao máximo, para realizar aulas que fossem significativas para as crianças, adequadas ao contexto da turma e à rotina escolar. No entanto, muitas vezes, senti-me impossibilitada de realizar com êxito as minhas propostas pedagógicas, nas quais o brincar fazia parte do meu método de trabalho, em função dos aspectos já mencionados.

Portanto, as experiências desafiadoras que enfrentamos durante o estágio, nos possibilitam uma visão ampla da caminhada que iremos percorrer durante a nossa profissão. Eu presenciei no ambiente escolar olhares cansados, uns de reprovação, alguns sem esperança e outros com sede de brilhar, porém sendo esmagados pelas culturas institucionalizadas e normatizadoras. Escolher ser pedagogo traz a responsabilidade da mudança, da transformação, do respeitar e dar o seu melhor.

Convivemos com desafios constantemente e são eles que nos instigam a transformar, através da educação, o país em que vivemos.

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”

(FREIRE, 2003, p. 61)

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas.** Educação e Sociedade, v. 28, p. 1059-1083, 2007.

BORBA, Angela Meyer. **A brincadeira como experiência de cultura.** In CORSINO, Patrícia. Educação Infantil – Cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

BORBA, Angela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007 (p.33-45).

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica – Brasília: 2009a.

CAMPOS, Maria Malta. **Ensino Fundamental e os desafios da Lei nº 11.274/2006:** por uma prática educativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental que respeite os direitos da criança à aprendizagem. In: BRASIL, Ministério da Educação. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Salto para o futuro, ano XIX, n. 12, set/2009. p. 10-16

CZYZESWKI, Leda Maria. O brincar no tempo e no espaço da Educação Infantil. 2016. 39p. Monografia (Especialização em Docência na Educação Infantil) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores associados, 2000.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf acessado em 14 de julho de 2019.

FERREIRA, Valéria Silva. Expectativas da família, crianças e professores a respeito do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Revista Educação, v 38, n. 1, p. 75-96, jan./abr. Santa Maria, 2013.

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa/** São Paulo, Paz e Terra, 2013.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: Ministério da Educação, Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007 (p.13-24).

LOBO, Ana Paula Santos. Lima Lanter; **A Educação Infantil, a criança e o Ensino Fundamental de 9 anos.** Ampliando o debate. In: BARBOSA, M. C., DELGADO, A. C.C. (org.) A infância no ensino fundamental de 9 anos. – Porto Alegre: Penso, 2012.

MOTTA, Flávia Miller Naethe; **Entretecendo os textos a partir do contexto.** In: De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2013

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas.** Scielo, São Paulo, v.37, n 1, p.121-140, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37nl/v37nla08>>. Acesso em 07 de julho de 2019.

OSTETTO, L. E. **O planejamento pedagógico na educação infantil:** mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.) Encontros e encantamentos na educação infantil. Campinas-SP: Papirus, 2000, p. 175-200.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Poésis Pedagógica, v.3,n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. D.O.I.: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>

ROSA, D. S. M. O lugar dos materiais não-estruturados em creche e jardim da infância. Mestrado em Educação Pré-Escolar (Dissertação), Instituto Politécnico Setúbal, Escola Superior de Educação, Setúbal, Portugal, 2018.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (Org.). **Os fazeres na educação infantil.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.