

UNIVERSIDADE SANTO AMARO
MESTRADO EM CIÊNCIAS HUMANAS

RODRIGO TAVARES DA SILVA

**NATUREZA COMO RECURSO BRINCANTE NO UNIVERSO
INFANTIL: CONCEPÇÕES E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

São Paulo

2024

RODRIGO TAVARES DA SILVA

**NATUREZA COMO RECURSO BRINCANTE NO UNIVERSO
INFANTIL: CONCEPÇÕES E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Santo Amaro — UNISA —, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora: Profa. Dra. Alzira Lobo de Arruda Campos

São Paulo

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

S583n Silva, Rodrigo Tavares da.
Natureza como recurso brincante no universo infantil: concepções e propostas pedagógicas na educação infantil do município de São Paulo / Rodrigo Tavares da Silva. – São Paulo, 2024.
101 p. : il., color.
Orientadora: Alzira Lobo de Arruda Campos.
Dissertação. (Mestrado Ciências Humanas) - Universidade Santo Amaro, 2024.
Bibliografia incluída.
1. Natureza. 2. Brincar. 3. Educação Infantil. I. Campos, Alzira Lobo de Arruda, orient. II. Universidade Santo Amaro. III. Título.
CDD 371.3

Elaboradora pela Bibliotecária: Milena Braz Martins CRB-8/9974

Rodrigo Tavares da Silva

**NATUREZA COMO RECURSO BRINCANTE NO UNIVERSO INFANTIL:
CONCEPÇÕES E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas *Stricto Sensu* da Universidade Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Alzira Lobo de Arruda Campos

São Paulo, 30 de janeiro de 2024.

Banca Examinadora

Conceito: A

Prof^a. Dr^a. Alzira Lobo de Arruda Campos – Universidade Santo Amaro (orientadora)

Conceito: A

Prof^a. Dr^a Patrícia Margarida Farias Coelho – Universidade Santo Amaro

Conceito: A

Prof^a. Dr^a Célia Regina Pereira de Toledo Lucena – Universidade de São Paulo

Conceito Final: A

*Aos caminhos fantasiados de, em linhas retas, desenroscados.
Motivos e instâncias encorajadas, sem ver ainda as tantas encruzilhadas.
Uma em uma, três em três, sete vezes sete e outra vez. A cada pisada, nova percepção. A cada giro inteiro, foi-se outra ilusão. Relâmpagos na madrugada, em flashes revelando. Coruja anteontem, já alertava chirriando. Outorga para gerar, só depois de atravessar. Valas hoje conhecidas. Novos pontos às partidas.
No nevoeiro de ontem tudo imaginado; na lua cheia de hoje um chão iluminado.
A natureza me ensina muito mais sobre o que preciso aprender, do que qualquer tipo de construção humana. As coisas mais importantes que aprendi na vida vieram da terra, da água, do fogo, do ar, das folhas, das flores, dos elementos da natureza... E daquelas crianças que, sem almejar provar nada para ninguém, mergulham na experiência.*

Rodrigo

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Alzira Lobo de Arruda Campos por todos os ensinamentos, pela sensibilidade, compreensão, carinho, gentileza e paciência que me fortaleceram para continuar.

À todas as professoras, a todos os professores e à coordenadora Prof^a. Patrícia Coelho, do curso de Mestrado em Ciências Humanas da UNISA por terem me proporcionado incentivo, apoio, compreensão e carinho durante a formação.

À UNISA por todas as formações pelas quais passei desde 2006 e pela concessão de uma bolsa de estudos, que permitiu a minha formação como mestre.

À Natureza, à minha família, amigos, amigas, colegas, crianças e companheiras de trabalho por — direta ou indiretamente — terem sido fundamentais nesta jornada.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Paulo Freire

RESUMO

Na educação infantil paulistana o brincar se apresenta como um dos eixos primordiais no que concerne ao desenvolvimento das crianças, tendo em vista uma educação inclusiva, integral e equânime. No presente trabalho, inserido na linha de pesquisa Sociedade, Comunicação e Linguagem, procura-se entender o significado da experiência do brincar na natureza — e com o que dela provêm. Como problema de pesquisa indagamos como os documentos oficiais, como o Currículo da Cidade (2019) e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana (2016) reproduzem as concepções sobre a natureza e sobre o brincar da criança diante de uma sociedade de consumo. A hipótese é de que as sensibilidades e desafios trazidos pelas percepções sobre a natureza se apresentam nessa documentação, de modo a fundamentar a natureza como recurso potencial brincante e sustentável. O objetivo geral é investigar nos documentos supracitados a presença e relação entre o brincar das crianças, a natureza e a sustentabilidade na educação infantil paulistana; já os objetivos específicos consistem em: I. identificar, a partir da investigação analítica dos documentos mencionados, como se apresentam as concepções sobre o brincar; II. estabelecer um diálogo interdisciplinar com o Currículo da Cidade: Educação Infantil, elencando abordagens de natureza e sensibilidade e considerando o conceito de sustentabilidade; III. contextualizar práticas pedagógicas envolvendo a temática da natureza na proposta de educação integral do município de São Paulo. A metodologia desta pesquisa tem, como universo empírico, documentos analisados à luz de conceitos provindos de autores como Horn e Barbosa (2022), Zygmunt Bauman (2021) e Léa Tiriba (2021). Dados conclusivos indicam a importância da educação integral, do brincar e da relação dialógica entre tempos, espaços, materialidades, interações e narrativas, em consonância com o compromisso com os objetivos do Desenvolvimento Sustentável. A pesquisa aborda a importância do brincar na concepção de experiência e integração com a natureza; os documentos analisados, na perspectiva da educação integral, reconhecem a importância deste tema, apontando, também, a relação da instituição, como um todo, no que concerne à Educação para o EDS (Desenvolvimento Sustentável), enfatizando a importância da formação continuada dos profissionais da educação, no sentido de conscientização e potencialização das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Natureza. Sustentabilidade. Currículo

ABSTRACT

In early childhood education in São Paulo, playing is one of the primary axes regarding children's development, with a view to an inclusive, integral and equitable education. In this work, part of the Society, Communication and Language line of research, we seek to understand the meaning of the experience of playing in nature — and what comes from it. As a research problem, we ask how official documents, such as the City Curriculum (2019) and the Quality Indicators in Early Childhood Education in São Paulo (2016), reproduce conceptions about nature and children's play in a consumer society. The hypothesis is that the sensitivities and challenges brought by perceptions about nature are presented in this documentation, in order to substantiate nature as a potential playful and sustainable resource. The general objective is to investigate the presence and relationship between children's play, nature and sustainability in early childhood education in São Paulo in the aforementioned documents; The specific objectives consist of: I. identifying, based on the analytical investigation of the documents mentioned, how the conceptions about playing are presented; II. establish an interdisciplinary dialogue with the City Curriculum: Early Childhood Education, listing approaches of nature and sensitivity and considering the concept of sustainability; III. contextualize pedagogical practices involving the theme of nature in the proposal for comprehensive education in the city of São Paulo. The methodology of this research has, as an empirical universe, documents analyzed in the light of concepts coming from authors such as Horn and Barbosa (2022), Zygmunt Bauman (2021) and Léa Tiriba (2021). Conclusive data indicate the importance of integral education, play and the dialogical relationship between times, spaces, materialities, interactions and narratives, in line with the commitment to the objectives of Sustainable Development. The research addresses the importance of playing in the conception of experience and integration with nature; the documents analyzed, from the perspective of integral education, recognize the importance of this topic, also pointing out the relationship of the institution, as a whole, with regard to Education for ESD (Sustainable Development), emphasizing the importance of continued training of professionals of education, in the sense of raising awareness and enhancing pedagogical practices.

Keywords: Play. Child education. Nature. Sustainability. Curriculum

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Atividade com elementos naturais, 44
- Figura 2 - Roda no espaço externo, 44
- Figura 3 - Interação na área externa, 45
- Figura 4 - Interação, 45
- Figura 5 - Vivência de bebês na natureza, 67
- Figura 6 - Objetivos de Desenvolvimento sustentável (ODSs), 68
- Figura 7 - Os cinco P's da Agenda 2030, 68
- Figura 8 - Contexto brincante investigativo na natureza, 86
- Figura 9 - Variáveis organizadoras do processo educativo, 86
- Figura 10 - Direitos de aprendizagens -BNCC – 2017, 87
- Figura 11 - Pintura com argila, 87
- Figura 12 - Autorretrato com argila, 88
- Figura 13 - Experiências com argila, 88
- Figura 14 - Experiência com argila na natureza, 89
- Figura 15 - Manuseio de argila, 89
- Figura 16 - Composições com argila e elementos da natureza, 90
- Figura 17 - Instalação com argila e elementos da natureza, 90
- Figura 18 - Brincadeira com barbante na natureza, 91
- Figura 19 - Pintura com elementos naturais, 91
- Figura 20 - Pinturas com emulsão de amora em papéis diferentes, 92
- Figura 21 - Bebês em experiência de cultivo de plantas, 92
- Figura 22 - Bebê brincando, 93
- Figura 23 - Brincando com frutas e legumes, 93
- Figura 24 - Brincando com areia, 94
- Figura 25 - Registro fotográfico de experiência na área externa, 94

Lista de Abreviaturas

EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SME	Secretaria Municipal de Educação
COPEL	Coordenadoria Pedagógica
DIEI	Divisão de Educação Infantil
UE	Unidade Educacional
DRE	Diretoria Regional de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
CEI	Centro de Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
TDG	Transtorno Global do Desenvolvimento
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO, 13

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 18

1.1 Brincadeiras e interações: eixos norteadores, 24

1.2 Educação Infantil na perspectiva da Educação Integral, 34

1.3 Educação e sociedade de consumo: entre o brincar e o consumismo, 37

2 NATUREZA E SENSIBILIDADE NO CURRÍCULO DA CIDADE: EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO: UM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR, 46

2.1 Educação infantil e a pedagogia da autonomia: Dimensões concretas e simbólicas, 48

2.2 Educação Infantil e a Educação para o desenvolvimento sustentável, 51

2.3 Pandemia e pós pandemia: Entre a natureza e a humanidade, 54

3 CRIANÇA E A NATUREZA NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO - CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS, 69

3.1 Tempos, espaços, materialidades, narrativas e interações na educação Infantil, 72

3.2 Experiência e formação continuada: sentidos para práticas pedagógicas envolvendo a natureza, 81

CONSIDERAÇÕES FINAIS, 95

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, 99

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, inserido na linha de pesquisa Sociedade, Comunicação e Linguagem, refletimos sobre o brincar infantil envolvendo a natureza, tendo-a como fonte de recursos potenciais brincantes. Como problema de pesquisa, diante de uma sociedade de consumo — abrangendo o uso indiscriminado de telas — indagamos sobre possibilidades de contextualizar práticas pedagógicas na educação infantil paulistana, contemplando experiências na natureza e/ou com elementos provindos da natureza, como recursos brincantes postos à disposição de bebês e crianças.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar nos documentos *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019) e *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana* (SÃO PAULO, 2016), a presença e relação entre o brincar das crianças, a natureza e a sustentabilidade na educação infantil paulistana. Com um quadro teórico interdisciplinar, o continente empírico é constituído pelos documentos oficiais supracitados, abordando, também, outros que se apresentam conectados, como é o caso *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (SÃO PAULO, 2015) e analisados nos conteúdos específicos em que se apresentam, considerando o conceito de educação integral, em consonância com a premissa da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) sobre a educação infantil — em complemento às ações das famílias e comunidade — cujo intuito liga-se ao desenvolvimento integral das crianças, ou seja, de seus aspectos físicos, psicológicos, sociais, intelectuais.

Tendo como justificativa o reconhecimento de práticas sustentáveis como benéficas, envolvendo as dimensões simbólica, física, afetiva, social, ética, moral e intelectual, às crianças e à sociedade, o problema de investigação desta pesquisa implica a abordagem dos documentos oficiais supracitados, partindo do pressuposto de que a sustentabilidade, como conceito chave atual, encontra-se presente, reproduzindo concepções sobre a natureza e a sua conservação, a fim de formar crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. Trata-se de uma metodologia interdisciplinar que, dentre outras áreas, une conceitos da educação, da ecologia e

da sociologia a respeito do tema, enfatizando a promoção da autoria e do protagonismo das crianças, pelo viés do brincar, em suas aprendizagens, descobertas e experiências, de maneira a descaracterizá-las como apenas consumidoras de produtos culturais (SÃO PAULO, 2019).

Há, portanto, também, nesta pesquisa, o sentido de entender, a partir de concepções sobre o brincar e sobre o imaginário infantil, os potenciais de transformação pelas crianças de matérias naturais em brinquedos, de acordo com uma lógica popular que independe do mercado, transformando a criança de consumidora em produtora de artefatos que digam respeito à sua imaginação, contrapondo-se aos brinquedos sedutores, limitados e pré-programados das propagandas, que, para muitas crianças, são inacessíveis, gerando desejos, frustrações e exclusão.

E nas instituições de educação infantil do município de São Paulo, que brinquedos ou recursos são ofertados às crianças? Quais as concepções contidas nos documentos que permeiam os temas do brincar e da natureza? Pretende-se com esta pesquisa, traçar um percurso que, de forma serpenteada, tente responder questões sobre o brincar na educação infantil paulistana; portanto os objetivos específicos deste trabalho consistirão em: I - identificar, a partir da investigação analítica dos documentos mencionados, como se apresentam as concepções sobre o brincar das crianças na primeira infância; II - desenvolver um diálogo interdisciplinar com o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019), elencando abordagens de natureza e sensibilidade e considerando o conceito de sustentabilidade; III - contextualizar práticas pedagógicas envolvendo a temática da natureza na proposta de educação integral do município de São Paulo.

Para a pesquisa, inicialmente foi utilizado o catálogo de teses e dissertações da CAPES, as palavras-chave utilizadas foram *elementos da natureza; brincar; e educação infantil*. Os critérios utilizados na busca foram de inclusão e exclusão. A partir dos 9.870 resultados encontrados inicialmente, a busca foi redefinida para o período de 2017 a 2022, surgindo 3.695 resultados. Redefinindo a busca para a área de ciências humanas, foram encontrados 2.611 resultados, os quais submetidos à procura nas áreas de conhecimento e avaliação em educação e psicologia, resultaram em 2.340 trabalhos. Em continuação, foram adotados

critérios de seleção as áreas de concentração, obedecendo aos conceitos de: currículo; currículo, linguagens e inovações pedagógicas; desenvolvimento e aprendizagem; educação ambiental; educação brasileira; educação e contemporaneidade; educação, cultura e linguagem; educação, linguagem e psicologia; educação básica; formação, currículo e práticas pedagógicas; processos educativos, culturas e diversidades; psicologia, todos presentes nos seguintes programas: Currículo e gestão da escola básica; Currículo, linguagens e inovações pedagógicas; Educação; Educação (currículo); Educação ambiental; Educação e contemporaneidade; Educação e cultura; Educação, culturas e identidades; Psicologia; Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Esse levantamento resultou em 109 itens, contidos em 20 teses de doutorado e 89 dissertações de mestrado. Em seguida, adotando o critério de pertinência ao tema e problema de pesquisa, foram selecionados os 11 trabalhos, citados a seguir: *Currículo Integrador na Educação Infantil: concepção e visão de educadores do ensino municipal da cidade de São Paulo*, de Fabiana Borelli Gomes do nascimento; *A via corporal propulsora de sensibilização ambiental no contexto da educação infantil*, de Andreia da Costa Juliano; *O desenvolvimento da temporalidade nas escolas de Educação Infantil: Um olhar sobre os materiais e recursos pedagógicos*, de Renata Maia Cordeiro; *Expressões de autonomia socioambientais na educação Infantil: especificidades e implicações*, de Nialen Romão Cavalcanti Silva Costa; *Dimensões de um modelo sustentável de formação de professores de educação Infantil: em busca de possibilidades*, de Janaila dos Santos Silva; *A qualidade dos cuidados aos bebês e crianças pequenas em contexto de acolhimento institucional: Diálogos com a abordagem Pikler*, de Maria Carolina Marques dos Santos; *A Educação Ambiental na Educação Infantil contida no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino*, de Katia Silene de Avila Leivas; *Educação Infantil e currículo: conceitos e fazeres pedagógicos na Rede Municipal de Educação de São Paulo*, de Regiane Paulino; *O olhar sobre a temporalidade na educação infantil pela perspectiva da educação ambiental sistêmica: a criança como ser integral*, de Pamela Saraiva Miranda; *Jogar e brincar de crianças pantaneiras e a relação com a cultura escolar: Um estudo em uma “Escola das Águas”*, de Rogerio Zaim de Melo; e *Terra incognitiva: a interdisciplinaridade e a escuta da natureza viva nas falas infantis*, de André Reinach. O critério para a seleção dos textos foi a ênfase concedida, principalmente

nas áreas de Educação Infantil e Psicologia, ao brincar sob o olhar do desenvolvimento integral das crianças, considerando aspectos biopsicossociais. Ressalta-se aqui que, durante a busca, as opções dos trabalhos analisados — utilizando-se do filtro referente às áreas de concentração ou programas interdisciplinares — não apresentaram abordagens consideradas pertinentes à atual pesquisa.

Tendo sido apontados aqui o problema de pesquisa, justificativa, hipótese, metodologia de pesquisa, objetivos — geral e específicos — o trabalho se apresenta estruturado na forma abaixo especificada.

O primeiro capítulo desta dissertação — *Contextualização da pesquisa e Concepções da Educação infantil no município de São Paulo* — aborda a criança na instituição de educação infantil, como sujeito de sua atividade, ou seja, sujeito que participa e interage com o mundo da cultura construído historicamente. O capítulo contempla a perspectiva de uma educação integral, bem como o problema referente ao consumismo. Junto aos documentos visitados, o capítulo menciona autores como A. Friedmann (2012) e G. Brougère (2010) e L. Fontenelle (2016).

O segundo capítulo — *Natureza e sensibilidade no Currículo da Cidade: Educação Infantil de São Paulo: Um diálogo interdisciplinar* — contextualiza a temática da sustentabilidade, apresentada no Currículo da Cidade: Educação Infantil a partir dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecendo diálogos entre as áreas de sociologia, educação e ecologia, a partir da temática referente às sensibilidades sobre a natureza, no que diz respeito ao imaginário, arte e simbologias, com bases em autores como A. Krenak (2020); G. Piorsky (2016) e P. Freire (2004).

O terceiro capítulo, *Criança e natureza nas propostas pedagógicas do município de São Paulo – Contextos significativos*, contextualiza as temáticas envolvendo a natureza — ar, sol, vento, chuva, água, terra, barro, areia, galhos, folhas, sementes, frutos, flores, pedras e conchas — na diversidade de formas, cores, texturas, aromas, pesos, tamanhos, como possibilidades de se tornarem recursos brincantes, que autorizem as crianças a mergulhar no imaginário, no verdadeiro mar do brincar, cujas ondas se mostram como potências propulsoras de

movimentos criativos, quando em contextos significativos, permitindo referências a pesquisas e práticas, bem como, a abordagens de educação continuada na rede municipal.

Por último, em suas considerações, o trabalho ressalta perspectivas de contribuições da pesquisa e apontamentos referentes a possíveis continuidades que possam articular temas como brincar, natureza, consciência ecológica e educação infantil. Como resultados alcançados estão contemplados elementos que transparecem a importância do brincar na concepção de experiência e integração com a natureza, a fim de lançarem luz sobre práticas sustentáveis em âmbito institucional, benéficas às crianças e à sociedade. O critério para a escolha de figuras/imagens consubstancia-se na presença da temática em fotografias encontradas nos documentos analisados.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

O brincar da criança apresenta-se como objeto de estudo em diversos contextos e a cada pesquisa, a cada abordagem, abrem-se outras possibilidades de se pensar esse brincar. Falar do brincar da criança, culturalmente, é falar da criança que vive a infância nos seus aspectos simbólico, físico, afetivo, social, intelectual ético e moral e na descoberta do mundo e de suas possibilidades. Tendo em vista uma educação inclusiva, integral e equânime, na educação infantil do município de São Paulo, o brincar da criança é apresentado como um dos eixos primordiais ao desenvolvimento infantil. O *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019) aborda, de início, o tema *A escola como espaço social da esfera pública*, focalizando os territórios como elementos da vida comum, bem como princípios fundamentais e compromisso com a Educação para a Equidade, Educação Inclusiva e Educação Integral. Assim, vindo a contemplar a Educação para as relações Étnico-Raciais e de Gênero, além da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Agenda 2030/ONU) e da presença da democracia na vida e nos processos educativos.

Com base metodológica na interdisciplinaridade, autores diversos compõem o quadro teórico capaz de dar conta do problema de pesquisa. De acordo com Campos (2006), no que diz respeito à colocação em rede de conceitos presentes na linguagem interdisciplinar em Ciências Humanas, a interdisciplinaridade visa a favorecer o trabalho no campo fronteiro, em possibilidades e limites concernentes ao problema de pesquisa, de modo a respeitar os quadros teóricos das disciplinas específicas. Na perspectiva de Fazenda (2013) a interdisciplinaridade respeita os saberes dos alunos e sua integração, pois as noções, finalidades, habilidades e técnicas objetivam, principalmente, o favorecimento do processo de aprendizagem.

Referente à problemática do consumo, na época atual, impera a imediata satisfação do desejo e as diferenças de idade apresentam-se como marcadoras de formas de consumir numa era hiperconsumista, em que o consumismo se apresenta como recurso de prazer, assumida pelo adulto em relação à criança,

muitas vezes, como forma compensatória, como “uma maneira de fazer- se perdoar por ausências muito longas” (LIPOVETSKY, 2007, p.120). Trata-se de uma cultura marcada pela impaciência onde períodos de espera não encontram mais consonância com a experiência de felicidade. Nesse sentido “o gozo da irresponsabilidade e da superficialidade do jogo” apresenta-se como oferta direta do hiperconsumo (LIPOVETSKY, 2015, p. 74,75). Para Bauman (2021), a organização da vida em volta do consumo se caracteriza pela extinção das normas e da espera da vontade, “orientada pela sedução, por desejos sempre crescentes e quererres voláteis”. Na história do consumismo, a *necessidade*, caracterizada por certa solidez, foi substituída durante algum tempo pelo *desejo*, considerado fluido e insaciável, este que, por sua vez, teve o *querer* como substituto necessário, libertando o *princípio do prazer* e extinguindo os impedimentos característicos no *princípio de realidade*. Dessa forma, a história é apresentada como o descarte de elementos sólidos, considerados como obstáculos à fluidez da fantasia (BAUMAN, 2021, p. 96 -97). Bauman também reflete acerca dessa felicidade paradoxal, apresentada em Lipovetsky, considerando que

[...] a mais custosa e irritante das tarefas que se pode pôr diante de um consumidor é a necessidade de estabelecer prioridades: a necessidade de dispensar algumas opções inexploradas e abandoná-las. A infelicidade dos consumidores deriva do excesso e não da falta de escolha (BAUMAN, 2021, p. 82).

Muito enriqueceria em complemento aos documentos, a soma de estudos mais aprofundados nos aspectos simbólicos — como as pesquisas de Piorski — que tiveram como objeto de estudo *o brinquedo construído pela criança* provindo dos materiais da natureza e de restos de materiais, acompanhando as formas como o brinquedo é utilizado pelas crianças na brincadeira. O autor enfatizou a natureza como fonte de energia criadora, abarcando temas como *núcleo de imagens* e *dinamismo imaginário do brincar*, sua abordagem considera o brinquedo como *lugar* de viver impressões de um *outro lugar* e de *esquecimento* acerca da objetividade do mundo, onde a criança entra em contato com suas potências criadoras na experiência de brincar livre em contato com a natureza.

As pesquisas da Educadora ambientalista Lea Tiriba e seu conceito de *emparedamento* da infância - rotinas e vivências em salas fechadas e distantes da

natureza, nas unidades de educação infantil - apontam que algumas das razões para isso estão relacionadas à preocupação com acidentes, à ideia de sujeira, à desaprovação das famílias e à organização de rotinas de trabalho. Tiriba articula a concepção pedagógica de desemparedamento com a necessária preservação dos recursos naturais do planeta, visando uma agenda ambiental atualizada, assim, a educadora discute os desafios referentes ao desemparedamento da infância; à reconexão com a natureza; a ações contrárias ao consumismo e ao desperdício; aos novos caminhos de conhecimento; e à aprendizagem do ensino da democracia. Tiriba questiona a ausência de vegetação nos ambientes de educação infantil, tendo em vista que, conforme o Censo Escolar de 2017, a cada quatro creches municipais do Brasil, apenas uma possui área verde. Conforme nossa temática, de acordo com a educadora:

[...] o que se aprende com a natureza, em contato direto com o mundo, não se resume ao que se pode organizar racionalmente, de modo anteriormente planejado. Trata-se, então, de considerar as intervenções criativas das crianças, seus interesses presentes, pois é possível definir o que se ensina, mas jamais o que se aprende (GALLO, 2003). Assim, as vivências ao ar livre, as atividades no entorno podem ser entendidas como possibilitadores de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções, as alegrias! São aprendizagens que se realizam aqui e agora, não servem apenas para confirmar o que foi trabalhado de forma sistemática, antes ou depois. (TIRIBA, 2021, p. 148)

Tiriba enfatiza a importância de questões como *consciência e sensibilidade*, na formação de educadoras e educadores, nas disposições de gestores e na educação familiar. Em suas pesquisas revela o compromisso com a educação pública, preocupando-se com a articulação e inter-relação de temas como destruição ambiental; desatenção e violência com as crianças; e descaso com a Educação Infantil. Tendo em vista que nós, seres humanos, ao mesmo tempo, somos seres da cultura e da natureza, somos parte da natureza, neste sentido, conforme a educadora, muito nos enriquece a sabedoria dos ancestrais e dos povos originários, pois precisamos estar atentos aos desafios ambientais, diante de nossa cultura dominante, nesta sociedade de consumo onde impera o individualismo e a competição. Nas palavras da educadora:

A Terra é o ser vivo que assegura a sobrevivência dos seres humanos e de todas as espécies que nela habitam, mas a modernidade foi construída

justamente por uma atitude oposta àquela que assume e celebra nossa dependência a esse organismo vivo. Os pais da ciência e da tecnologia modernas viam essa dependência com um ultrage, como um desafio ao direito do “homem” à liberdade, que deveria ser superado pela força, pela violação da integridade da natureza. Interpretaram os ritmos do corpo humano e da natureza como barreiras tecnológicas. (TIRIBA, 2021, p. 221)

Em relação aos brinquedos sedutores e repletos de funções que as mídias e propagandas apresentam hoje, por muitos meios ou telas, indaga-se aqui os impactos que essas imagens poderosas podem causar às crianças na primeira infância, bem como os padrões de realidade que se estabelecem — a criança da propaganda que se apresenta com uma imagem plenamente feliz ao segurar o brinquedo — encontra consonância com a afirmação de Bauman acerca do poder “desses meios de comunicação de massa sobre a imaginação popular, coletiva e individual” (BAUMAN, 2021, p. 108).

O ato de brincar, de acordo com iniciativas infantis independentes do mercado de consumo, faz com que a criança represente, crie, elabore questões do mundo interno e do mundo externo, proporcionando ao brincante a possibilidade de imaginar, criar e se esbaldar na experiência, ampliando as possibilidades de transformação (BONDIA, 2002).

A pesquisa qualitativa de análise documental, aqui selecionada, inicia-se a partir dos documentos *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019) e *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista* (SÃO PAULO, 2016) — documentos estes conectados entre si e com o *Currículo Integrador da Infância Paulista* (SÃO PAULO, 2015) — aplicam-se os critérios de codificação inicial e categorização (SALDAÑA, 2016). A busca referente a este capítulo se utiliza, separadamente, dos termos: 1. *Brinc*, contemplando 426 resultados, no Currículo da Cidade: Educação Infantil, e 48 no Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista; 2. *Brinq*, exibindo 57 resultados no Currículo da cidade: Educação Infantil e 14 no Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista; 3. *Consum*, contemplando 11 resultados no Currículo da cidade: Educação Infantil e nenhum em Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista. Após a análise de cada passagem em que os termos aparecem nos documentos, selecionaram-se as menções aderentes às questões desta pesquisa.

A codificação se apresenta concernente à temática central de cada subcapítulo e se organiza conforme a abordagem apresentada pelos documentos. No presente capítulo, as categorias correspondem a *Brincadeiras, brinquedos e interações*, à proposta de *Educação Integral* e no que possa se referir diretamente à questão do *Consumismo*, sempre enfatizando o problema desta dissertação. Nesta seção, inicialmente, são contextualizados os documentos primordiais da pesquisa, de acordo com suas próprias apresentações introdutórias. Ressaltamos que, embora a quantidade de vezes em que os termos aparecem na documentação esteja registrada nas descrições — independente do sentido ou relevância — a seleção do conteúdo se deu a partir das menções que dizem respeito aos contextos e objetivos da pesquisa, perpassando por todos os capítulos, conforme a pertinência detectada.

O documento *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019) foi concebido, escrito e publicado a partir de movimentos de reorganização curricular, por meio de trabalho coletivo da SME (Secretaria Municipal de Educação), em sua COPED-DIEI (Coordenadoria Pedagógica — Divisão de Educação Infantil), desenvolvido pelo Grupo de Trabalho, formado em agosto de 2017, pelos setores das UEs (Unidades educacionais) das 13 Dres (Diretorias Regionais de Educação). O documento produzido por esse trabalho objetiva expressar maneiras de pensar, estruturar e realizar o cotidiano, a partir das concepções abordadas no Currículo Integrador da Infância Paulistana, um documento produzido no ano de 2015, que, embora não seja o foco desta pesquisa, por sua ligação visceral como o Currículo da Cidade, é apresentado também nesta seção e em outras passagens posteriores. Enfatiza-se que o documento citado opta pela concepção de currículo postulada por Sacristán, considerando a efetividade do currículo na relação entre os atores, apoiada em práticas cotidianas presentes na realidade social. Essa concepção vê todos os participantes da construção e prática do currículo como sujeitos ativos, considerando a dimensão política em que atuam, de modo a não se tratar apenas de uma transferência do currículo para a prática, mas de responsabilidade e constantes questionamentos acerca do direito ou da obrigação de contribuição com o currículo, principalmente quando nos referimos aos professores, visto que, na prática, deve existir um diálogo, ou reciprocidade, entre currículo e professor (SACRISTÁN, 2017).

Tendo em vista que o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* foi construído com base nas concepções do *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (SÃO PAULO, 2015), conforme citamos acima, consideramos relevante contextualizá-lo aqui também. Portanto, pontuamos que a construção do *Currículo Integrador da Infância Paulistana* se deu inicialmente com as equipes das DREs (Diretorias de Orientação Técnica das Diretorias Regionais de Educação) e, posteriormente, com as equipes das UEs (Unidades Educacionais), quando foram realizados 13 Seminários Regionais, cujo objetivo era o de proporcionar momentos de reflexões sobre os rompimentos históricos entre o CEI (Centro de Educação Infantil) e a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e com o Ensino Fundamental, cisões essas que trouxeram uma gama de questões sobre as propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, envolvendo “o corpo e a mente, a razão e a fantasia, as concepções e as práticas pedagógicas, o brincar e o aprender, o tempo/ ritmo das crianças e o tempo institucional” (SÃO PAULO, 2015, p. 3).

Ainda referente ao *Currículo Integrador da Infância Paulistana*, o documento aborda as seguintes temáticas: concepções e princípios para uma educação democrática; como bebês e crianças aprendem; ações de concretização de concepções e princípios; e documentação pedagógica e acompanhamento das aprendizagens na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Consideramos importante enfatizar que tal documento foi apresentado como recurso para os momentos de estudo das equipes docente da Educação Básica, com o objetivo de promover articulações, de modo a garantir que as concepções, as ações e os registros visassem as potencialidades dos bebês e das crianças — como seres reais e integrais —, em ambas as etapas:

Afirmar que crianças e bebês são o eixo do trabalho pedagógico significa valorizar e compreender as especificidades e diversidades dos conceitos de infância e de criança, assim como a importância de que os direitos de bebês e crianças balizem seu percurso nas instituições educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (SÃO PAULO, 2015, p.4).

O documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* (SÃO PAULO, 2016) aqui analisado juntamente com o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (e integralmente presente em tal documento) foi formulado em parceria com o Grupo de Trabalho de escrita com representantes das 13 DREs

(Diretorias Regionais de Educação), Equipes da DOT-P das DREs, Professores, Coordenadores Pedagógicos, Diretores de Escola, Assistentes de Diretor e Supervisores escolares, sendo que

A articulação do GT de escrita, o diálogo com a Rede por meio dos Seminários (2013, 2014, 2015) e a devolutiva das Unidades Educacionais – UEs após a utilização do instrumento de autoavaliação no ano de 2015 tiveram como objetivo a elaboração conjunta dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, que se propõem a auxiliar as Unidades de Educação Infantil no cuidadoso olhar sobre suas práticas (SÃO PAULO, 2016, p. 05).

Os diferentes momentos formativos deste processo objetivaram à reflexão e ao diálogo, na perspectiva de busca de Qualidade Social da Educação Infantil, considerando concepções e práticas, em seus contextos respectivos. Os temas contemplados no documento são: Qualidade da Educação Infantil; Dimensões de Qualidade da Educação Infantil Paulistana e aplicação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, em 441 Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, nos anos 2013/2014. As dimensões apresentadas no documento são: DIMENSÃO 1. Planejamento e Gestão Educacional; DIMENSÃO 2. Participação, escuta e autoria de bebês e crianças; DIMENSÃO 3. Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; DIMENSÃO 4. Interações; DIMENSÃO 5. Relações étnico-raciais e de gênero; DIMENSÃO 6. Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; DIMENSÃO 7. Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; DIMENSÃO 8. Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores; e DIMENSÃO 9. Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade.

A seção seguinte discorre concepções sobre as brincadeiras e interações dos bebês e das crianças na educação infantil paulistana, expressas nos documentos analisados.

1.1 Brincadeiras e interações: eixos norteadores

Como já mencionamos, o primeiro capítulo do *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019), intitulado *A escola como espaço social da esfera pública*, discorre sobre os territórios, bem como fundamentos e compromisso

com uma Educação Equânime, Inclusiva e Integral. O segundo capítulo, por sua vez, aborda as interações e brincadeiras dos bebês e crianças, de modo a considerá-las como agentes principais das ações pedagógicas nos CEIs EMEIs, ou seja, as brincadeiras e interações são eixos norteadores na educação infantil de São Paulo.

O documento menciona que os grupos familiares em que os bebês e as crianças nascem contituem a primeira instituição que oferece modos de aprender e socializar — incluindo o *brincar* — e que a na instituição de educação infantil suas experiências humanas e de aprendizagem se ampliam e se expandem a partir das brincadeiras, das interações e das práticas do cotidiano. Nesse sentido, a documentação curricular apresenta possibilidades que compreendem a autonomia dos sujeitos nos processos educativos, enfatizando a importância das experiências como constitutivas de maneiras de ser e participar da vida social. Portanto, quando os bebês e crianças brincam, interagem, investigam e exploram têm a oportunidade de viver experiências de aprendizagens, tais como modos de convivência existentes, por meio dos diversos saberes culturais (SÃO PAULO, 2019).

O brincar como um direito, também de convivência, de fortalecimento de vínculos e desenvolvimento de noções de pertencimento, está atrelado à infância e às experiências de interação com as pessoas do território — seja dentro ou fora da unidade educacional — e de seus espaços brincantes, com materialidades, como as de largo alcance, e brincadeiras tradicionais. Todas essas realidades são retratadas no Currículo da Cidade, com registros de experiências, partindo de fundamentos orientadores, baseados no Currículo Integrador da Infância, com suas concepções sobre infância, bebês, crianças, linguagens, brincadeiras, cuidar/educar, diferença e igualdade, integralidade, cultura, protagonismo e autoria:

As interações e as brincadeiras devem compor o currículo e possibilitar a realização de projetos pedagógicos que envolvam as diversas linguagens presentes nas experiências, sem separá-las, pois não é de modo fragmentado que os bebês e as crianças aprendem, mas enquanto vivenciam uma situação de forma integral. Enquanto contamos ou lemos uma história, as crianças ouvem, mas também imaginam, pensam, comparam, observam o nosso tom de voz, a maneira como nos relacionamos, como tratamos as outras crianças, como cuidamos dos livros. Também percebem o nosso interesse e entusiasmo. Com isso, aprendem modos de ser, aprendem a gostar das coisas, percebem os outros e a si mesmas, vão aprendendo modos de se relacionar com o ambiente e com os outros, e vão criando uma imagem de si e constituindo a sua autoestima. Em outras palavras, as crianças aprendem enquanto

vivem e convivem. Aprendem e percebem o mundo por inteiro: quando observam, ouvem e pensam, e quando brincam, experimentam, descobrem, comparam e expressam, por meio de diferentes linguagens, aquilo que vão aprendendo e percebendo do mundo ao redor — ou seja, os bebês e as crianças aprendem nas interações por meio de seu agir (SÃO PAULO, 2019, p. 68-69).

Neste sentido, as Unidades Educacionais têm o compromisso de garantir que os bebês e as crianças possam brincar, se expressar, construir gestos e desenvolver as múltiplas linguagens — como sujeitos ativos e como protagonistas em seu processo de crescimento — interagindo, ampliando o repertório, suas possibilidades de relação e aprendendo umas com as outras. Como observa Vigotsky (1988), isso envolve a concepção de atividade como oferta de possibilidades de escolha às crianças, considerando-a como um todo, tendo em vista aspectos como corpo, mente, pensamentos, emoções, satisfação, linguagem, desejo, memória, imaginação, participação e envolvimento, bem como a concepção de cuidar como ações que vão muito além de questões de saúde, alimentação ou higiene, mas que, junto à gentileza, cuidado e atenção, deve estar presente nas brincadeiras, ou seja, as ações e experiências de cultura das crianças envolvendo o lúdico:

Um bebê brincando com suas mãos ou seus pés, explorando objetos que colocamos ao seu redor; uma criança um pouco maior transportando água com uma latinha para molhar a terra e fazer uma estradinha para passar com um carrinho; uma criança maior fazendo circular um pequeno caminhão e se colocando no lugar do motorista que entrega produtos de casa em casa; crianças em torno de um jogo de mesa ou correndo pelo pátio: seja qual for a brincadeira, as crianças estão sempre aprendendo quem elas são, como as coisas funcionam, estão percebendo o mundo ao redor e formando uma memória do que fazem e aprendem. Podemos falar, por exemplo, de brincadeiras de movimento (os jogos como esconde-esconde, pular corda), de brincadeiras tradicionais (roda, passa anel), as que envolvem a fala (parlendas, trava-línguas), as brincadeiras de faz de conta (quando as crianças exploram objetos imitando ações dos adultos - um carrinho ou mesmo um toco de madeira que as crianças manipulam como se estivessem se deslocando numa estrada e buzinando), as brincadeiras de papéis sociais (em que as crianças, ao fazerem de conta, transformam toquinhos de madeira em carrinhos e também se colocam no lugar de outros: princesa, bombeiro, cabeleireiro etc.). Brincar possibilita às crianças diversas e variadas possibilidades de ação, compreensão, interpretação e criação (SÃO PAULO, 2019, p.85).

Em *A Formação Social da Mente*, Vigotsky discorre acerca do *papel do brinquedo no desenvolvimento*, e aborda questões condizentes à ação e significado no brinquedo, neste sentido, assinala que o comportamento da criança quando age em situação imaginária - não se reduzindo aos afetos ou percepções imediatas -

corresponde à situações de aprendizagem pela via do significado; pertinente a esta pesquisa, o autor aponta que

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos, e a ação surge das ideias e não, das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco, e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. (VIGOTSKY, 2007, p. 115)

O Currículo da Cidade: Educação Infantil também faz menção a Gilles Brougère (2010), apontando que cultura lúdica é construída pelas próprias crianças a partir dos brinquedos e objetos de brincadeira, tendo em vista que as brincadeiras são transformadas e modificadas pelas gerações. Nessa vertente, enfatizamos que o brincar livre e a oferta de brinquedos e materiais de largo alcance são potencialmente ações criativas, que possibilitam aprendizagem, ação, argumentação, participação, significação e, por meio de interações humanas, a produção de cultura infantil. No brincar, os conhecimentos, valores, habilidades e maneiras de participação social têm sua construção na coletividade, na qual as crianças podem aprender sobre a cultura e o meio, sobre si mesmas, sobre o ser humano e sua relação com o universo. Na passagem seguinte, o documento menciona Kishimoto:

Em “Os brinquedos e as brincadeiras na creche”, Kishimoto (2010) lista as condições para acontecer o brincar: aceitação do brincar como um direito da criança; compreensão da importância do brincar para a criança, vista como um ser que precisa de atenção e carinho, que tem iniciativas, saberes, interesses e necessidades; criação de ambientes educativos especialmente planejados, que ofereçam oportunidades de qualidade para brincadeiras e interações, e o desenvolvimento da dimensão brinçalhona da professora. Como geração adulta, temos o compromisso com a manutenção, propagação e difusão das brincadeiras. Se, por muito tempo, as brincadeiras eram transmitidas pelas gerações de crianças mais velhas aos bebês e às crianças mais jovens, atualmente a segregação etária das escolas diminui os espaços de trocas. Esse é um importante alerta para incentivarmos os espaços multietários e para propostas que estabeleçam encontros entre crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, entre crianças e seus avós, entre crianças e os grupos culturais dos territórios. A brincadeira também é um lugar da diversidade: todos podem brincar, cada um com suas possibilidades, pois não há um produto único ou correto na brincadeira. Diferentes tradições culturais têm modos de brincar que desenvolvem conhecimento de si, do mundo e de narrativas (SÃO PAULO, 2019, p.89).

Na perspectiva de uma educação inclusiva, apontamos a ênfase no brincar como meio privilegiado de inclusão das crianças (com ou sem deficiência), de diferentes etnias, gênero e classes sociais, contanto que, na própria brincadeira, o conhecimento e tempo de cada criança sejam respeitados, e que todas possam participar, cabendo à professora ou ao professor o planejamento, a organização e a oferta adequada de espaços e materiais, necessitando, assim, da compreensão do brincar como expressão da infância, vendo o ser, o estar e o viver como possibilidades de compreender tempos, espaços, materialidades, interações e narrativas. No concernente à temática da brincadeira nas práticas cotidianas, o Currículo da Cidade, pautado em autores e outros documentos oficiais anteriores, enfatiza:

Também para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil crianças são sujeitos históricos e de direitos, que interagem, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade. E fazem isso a partir de suas ações com os objetos, na relação com os outros, quando se relacionam com a natureza ao ar livre, nos momentos de cuidado, quando convivem com o patrimônio cultural — com os hábitos e costumes, com as linguagens, com a língua materna, com os conhecimentos acumulados, enfim, com a ciência e a arte. À medida que as crianças ampliam o seu repertório de experiências, conseguem criar novas formas de representar a realidade em suas brincadeiras. Quando, pouco a pouco, as crianças passam a dividir um mesmo espaço de brincadeiras, começam a estabelecer parcerias. Isso nem sempre se dá de modo tranquilo. Muitas vezes aparecem os conflitos e as disputas pelos brinquedos. O processo de negociação e interação que daí nasce reforça a brincadeira como espaço de aprendizado, e a(o) professora(or) precisa considerar se e como deve intervir de modo a possibilitar que as crianças percebam a situação e proponham alguma alternativa de convivência (SÃO PAULO, 2019, p. 91).

Com relação às múltiplas linguagens, o documento se refere aos modos como bebês e crianças comunicam sentimentos, necessidades, ideias, informações, seja através do brincar, do choro ou de suas atividades, menciona Pikler:

A abordagem de Pikler da educação orienta esse processo de comunicação e acolhimento das crianças de 0 a 3 anos, e vale também para as crianças maiores. Às crianças maiores convidamos a participar do planejamento do dia, conversando no grupo: “O que vamos fazer hoje?”, “O que vamos levar para brincar no pátio ou no parque?”, “Quem ajuda a levar o material?”, “Do que podemos brincar no parque?”. Na biblioteca, “Que cuidados precisamos ter com os livros?”. Se vamos andar pela rua, “O que vamos combinar antes de sair?”. Se vamos a algum lugar, “Como será adequado nos comportarmos nesse lugar?”. Nessa nova configuração da escola para ensinar as crianças a pensar, o papel essencial das(os) professoras(es) é organizar situações em que bebês e crianças são igualmente protagonistas — que tenham um papel

importante como brincantes, artistas e cientistas, que pensam, planejam, exploram, testam, agem, descobrem o mundo. Assim, expressam tudo isso de forma rica e autoral, por meio do faz de conta, do desenho, da dança, da fala, da produção de colagem, da construção na areia, com pedras pequenas, com caixas, retalhos de madeira. (SÃO PAULO, 2019, p. 106)

Neste sentido - a partir do Currículo da Cidade: Educação Infantil - o tema central desta seção, ou seja, *brincadeiras e interações*, envolve, intrinsecamente, questões como o acolhimento, a escuta, a participação e a expressividade, tendo em vista que a brincadeira é um direito e meio pelo qual as crianças aprendem e se expressam.

A seguir, a partir do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (2016), pontuaremos algumas menções que dizem respeito a essa temática, considerando as descrições anteriores sobre o documento, sua proposta avaliativa e suas dimensões, bem como sua relação fundamental e integralmente presente no Currículo da Cidade: Educação infantil.

A Dimensão 2. PARTICIPAÇÃO, ESCUTA E AUTORIA DE BEBÊS E CRIANÇAS - apresenta os modos singulares de bebês e crianças verem o mundo, de viver, explicar, sonhar e imaginar, por meio das narrativas e histórias e, principalmente, por meio do brincar, esse mundo. Portanto, aborda a importância da participação, da autoria, da autonomia e, por conseguinte, do protagonismo infantil nas unidades educacionais. A seguir, citam-se alguns indicadores dessa dimensão e as respectivas questões que dizem respeito ao capítulo, mencionando questões sobre o brincar e as brincadeiras (SÃO PAULO, 2016, p. 34; 35):

INDICADOR 2.1. A ESCUTA DE BEBÊS E CRIANÇAS EM SUAS DIFERENTES FORMAS DE SE EXPRESSAR:

2.1.1 As educadoras e educadores percebem o que bebês e crianças comunicam por meio das linguagens não verbais, como gestos, toques, olhares, movimentos, brincadeiras e desenhos?

2.1.5 As brincadeiras inventadas por bebês e crianças, as histórias que surgem deles, os objetos criados por eles para brincar são acolhidos e valorizados como formas de pensamento e linguagem?

INDICADOR 2.2 AS VOZES INFANTIS NO PLANEJAMENTO E NA FORMAÇÃO

2.2.1 As vozes de bebês e crianças manifestadas em gestos, silêncios, toques, olhares, movimentos, brincadeiras, desenhos, falas e demais formas de expressão são consideradas para a construção do Projeto Político-Pedagógico?

A Dimensão 3. MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS EM CONTEXTOS LÚDICOS PARA AS INFÂNCIAS – Pontua a importância de os espaços coletivos das infâncias considerarem sua integralidade, de forma favorável às experiências e ao acolhimento das múltiplas linguagens das crianças, que acontecem por meio das brincadeiras, tendo-as como expressão de manifestação e apropriação do conhecimento e da cultura, conectadas com todas as outras. Portanto, a instituição deve garantir as vivências lúdicas às crianças. A seguir, citam-se alguns indicadores dessa dimensão e as respectivas questões que dizem respeito ao capítulo, mencionando o brincar e as brincadeiras (SÃO PAULO, 2016, p. 38; 39; 40):

INDICADOR 3.1 BEBÊS E CRIANÇAS CONSTRUINDO SUA AUTONOMIA

3.1.3 As educadoras e os educadores incentivam os bebês e as crianças a escolherem brincadeiras, brinquedos e materiais, diariamente?

3.1.4 As educadoras e os educadores consideram em sua prática cotidiana como e onde os bebês e as crianças preferem brincar, com quais tipos de materiais e o que eles buscam quando brincam, respeitando seus ritmos e interesses?

INDICADOR 3.2 - BEBÊS E CRIANÇAS VIVENDO EXPERIÊNCIAS COM O PRÓPRIO CORPO

3.2.2 A Unidade Educacional promove espaços e tempos para o brincar, onde os bebês e as crianças possam vivenciar corporalmente as infinitas possibilidades de movimento?

3.2.3 As professoras e os professores vivenciam com os bebês e crianças brincadeiras gestuais, brincos e acalantos, promovendo experiências de toque, expressões faciais e conexões como o olhar entre adultos e bebês e crianças?

INDICADOR 3.3 - BEBÊS E CRIANÇAS EXPRESSANDO-SE POR MEIO DE DIFERENTES LINGUAGENS QUE PERMITAM EXPERIÊNCIAS AGRADÁVEIS, ESTIMULANTES E ENRIQUECEDORAS

3.3.1 As professoras e os professores propõem aos bebês e às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz, sinais, gestos, balbucios, sussurros e vibrações e oferecem instrumentos musicais, objetos sonoros e acesso às culturas musicais?

3.3.3 As professoras e os professores organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta e jogos de papéis, incentivando e enriquecendo o desenvolvimento do imaginário infantil?

3.3.5 As professoras e os professores criam oportunidades para que os bebês e as crianças vivam experiências de quantificar, classificar e seriar por meio de jogos, brincadeiras, histórias e situações cotidianas significativas?

3.3.9 As professoras e os professores realizam com os bebês e as crianças brincadeiras que envolvem gestos, canções, recitações de poemas e parlendas, explorando todos os sentidos?

3.3.10 As educadoras e os educadores possibilitam contato dos bebês e das crianças com os elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas, sementes e exploram brincando?

INDICADOR 3.4 BEBÊS E CRIANÇAS RECONHECENDO E CONSTRUINDO CULTURAS INFANTIS POR MEIO DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

3.4.1 As professoras e os professores realizam estudos e pesquisas sobre os brinquedos e as brincadeiras tradicionais das infâncias, compreendendo o sentido dessas experiências e construindo coletivamente um rico repertório a ser compartilhado?

3.4.2 A Unidade Educacional proporciona às crianças brincadeiras tradicionais em diálogo com as famílias e a comunidade?

3.4.3 A Unidade Educacional disponibiliza e as professoras e os professores oferecem para as crianças brinquedos tradicionais das culturas das infâncias (bola, pião, peteca, pé de lata, carrinho de rolimã, entre outros)?

3.4.4 A Unidade Educacional e as professoras e os professores promovem encontros com outros educadores ou pais/responsáveis para oficinas de construção de brinquedos e oficinas de brincadeiras tradicionais?

O documento apresenta, também a seguinte observação acerca da temática das brincadeiras e lutas:

Compreendemos as brincadeiras de luta como práticas que fazem parte do cotidiano das crianças em tempos/espacos de convívio coletivo e de reconhecimento de si e do outro. Estas práticas corporais constituem o repertório lúdico de crianças quando brincam. Brincando criam laços de interação com o mundo e buscam representar a realidade. Estes movimentos podem ser inspirações das histórias de heróis e heroínas, de batalhas e guerras, representando contextos e cenários imaginários por meio de seus corpos em movimento. São possibilidades de reviver episódios históricos da trajetória humana. Os jogos corporais e lutas também podem ser reconhecidos como manifestações dos rituais presentes no imaginário coletivo de um povo (SÃO PAULO, 2016, p. 39).

A Dimensão 4. INTERAÇÕES, faz menção à brincadeira como a possibilidade de interação mais comum para bebês e crianças, enfatizando a necessidade de:

educadoras e educadores estarem presentes nos momentos de brincadeiras e atentos à organização dos tempos, espaços e materiais disponíveis para interagir com os bebês e crianças, mas também possibilitar espaços para que eles se organizem a partir do que lhes é ofertado, promovendo experiências de relações significativas (SÃO PAULO, 2016, p. 41).

A seguir, citam-se alguns indicadores dessa dimensão e as respectivas questões que dizem respeito ao capítulo, mencionando o brincar e as brincadeiras (SÃO PAULO, 2016, p. 43):

4.2.1 São organizados momentos, ambientes e materiais que proporcionam brincadeiras, estimulam interação, relações de amizade, solidariedade e cooperação entre todos os bebês e crianças, meninas e meninos extrapolando os agrupamentos etários, as atividades em grupo, no parque ou em roda?

4.2.2 Em situações de conflitos nas quais os bebês e as crianças fazem uso de apelidos ou brincadeiras que desrespeitam e humilham o outro, os adultos intervêm, escutam e encorajam os bebês e as crianças a resolverem seus conflitos por meio do diálogo de forma negociada?

A Dimensão 5. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO, apresenta dois indicadores que mencionam o brincar pertinentes à esta pesquisa (SÃO PAULO, 2016, p. 46):

5.1.3 As educadoras e educadores ao proporem experiências para os bebês e as crianças, tais como jogos, brincadeiras, arte, culinária, filmes, livros, músicas e danças, estimulam novos conhecimentos e visões sobre as culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e imigrantes, considerando que todos os povos produzem cultura e conhecimento?

5.1.4 As educadoras e educadores organizam vivências e estimulam experiências onde as crianças possam brincar sem que haja a distinção entre brinquedos/brincadeiras de meninos e meninas?

A Dimensão 6. AMBIENTES EDUCATIVOS: TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS, essa dimensão aborda, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que os espaços e ambientes são elementos curriculares importantes e a importância de que sua organização possibilite diversidade de brincadeiras e experiências. Nessa dimensão, embora todos os itens estejam diretamente ligados à experiência referida, mencionando o brincar e as brincadeiras, citam-se o indicador e a questão seguintes (SÃO PAULO, 2016, p. 50):

INDICADOR 6.1 AMBIENTES, ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS

6.1.1 Na ocupação dos espaços internos e externos da Unidade Educacional por todos os bebês e por todas as crianças estão garantidos movimentos, brincadeiras e deslocamentos que permitam a exploração dos ambientes?

Conforme nos aponta Brougère (2010), em consonância com a abordagem sobre brinquedos e brincadeiras, considera-se o brinquedo como um dos suportes

referentes ao desenvolvimento infantil, ao seja, ao sujeito da pesquisa. Nesse sentido, o brinquedo é produto de uma sociedade com a especificidade de seus traços sociais e culturais e responde a uma função e valor social, de modo que suas características comportam significados que revelam elementos do real e do imaginário infantil, como suportes à representação, com brincadeiras que interpretam os significados da vida e do universo. Ressaltamos que os documentos analisados apontam para a importância da reflexão acerca da brincadeira como atividade que possibilita à criança se enxergar como sujeito ativo da ação educativa, capaz de atribuir significado social e simbólico ao brinquedo.

Ainda de acordo com Brougère, a brincadeira se caracteriza como uma atividade livre, apta a construir seus objetos para além de seu uso comum, numa ação na qual o valor simbólico se sobrepõe à funcionalidade. Nessa linha, quando se concebe e se constrói um brinquedo, uma representação é transformada em objeto.

Consideramos relevante citar que o documento *Brincadeira e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil: Manual de Orientação Pedagógica* (BRASIL, 2012) ao se referir ao *Conhecimento de si e do mundo*, menciona a experiência de brincar com frutas e legumes, assinalando o encantamento das crianças diante de frutas e de legumes provindos das diversas regiões brasileiras, tendo em vista a diversidade de sabores, cores e odores. No contexto de *Brincadeiras: mundo físico e social, o tempo e a natureza*, o documento valoriza a presença da natureza no brincar das crianças, enfatizando a diversidade de elementos, e considera as diversas significações do brinquedo, em relação a tempos e lugares, contribuindo com propostas que contemplam a experiência do brincar - e da construção de brinquedos - com recursos naturais como cipós, galhos, madeira, argila, palmeiras, folhas, flores, árvores, arbustos, morros, pedrinhas, troncos de madeira, musgos, conchinhas, em consonância com a valorização da natureza, suas potências e possibilidades brincantes, expressivas, artísticas, culturais e imaginárias.

Os documentos trazem uma profunda compreensão da importância que o brincar tem para a criança, sua interação com o mundo, o desenvolvimento de sua criatividade a partir das dinâmicas brincantes e seu desenvolvimento integral.

Tendo abordado aqui as concepções expressas nos documentos - ressaltando a presença integral e central da temática do brincar e das interações na educação infantil paulistana - na seção seguinte são elencados alguns aspectos que dizem respeito à perspectiva da Educação Integral.

1.2 - Educação Infantil na perspectiva da Educação Integral

Ao nos referirmos ao contexto educacional paulistano, consideramos o conceito de Educação Integral, a partir do Currículo da Cidade – Educação Infantil, cujo princípio:

[...] compreende o compromisso com as práticas integradas de formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, a Educação Integral considera os bebês e as crianças na centralidade dos processos educativos, problematizando o currículo e contemplando a ampliação e a qualificação de tempos, espaços, interações, intencionalidade docente e materialidades. O termo “materialidade” procura expandir o significado de materiais, que podem ser compreendidos por alguns como aqueles de uso escolar. No campo das materialidades, podemos ter um balão e também um filme galhos ou areias e um varal de poesia, fitas e tambores. Elementos naturais, culturais, tecnológicos: todos são materialidades. A UE — e não somente ela, mas também os espaços do entorno escolar, a comunidade e a cidade, isto é, os Territórios Educativos — é compreendida como espaço primoroso de apoio e efetivação da formação integral. Pensar a Educação Integral é estar comprometido com algumas variáveis (SÃO PAULO, 2019, p.34).

Tais variáveis consistem em *Integralidade e inteireza dos sujeitos*, compreendendo-os como seres humanos integrais desde o seu nascimento e valorizando, assim, sua complexidade nas diferentes dimensões existentes nas relações sociais que assumem, de modo que a educação valorize a *multidimensionalidade* humana, preservando a integralidade dos sujeitos e valorizando pensamentos, sentimentos, palavras e ações, em suas relações com o mundo. Outras variáveis dizem respeito à *Articulação de diferentes saberes, linguagens e conhecimentos* envolvendo vivências das diferentes práticas sociais, como *conversar, brincar, cantar, desenhar, investigar, pesquisar* e outras que *configuram o que é ser humano*, acolhendo as múltiplas linguagens. Outras

variáveis são: *Práticas pedagógicas integradoras*, que pressupõem acolhimento, observação, escuta, diálogo, dignidade e respeito, de modo a convergir teoria e prática, em que o cuidar está comprometido com uma educação ética, política e estética; *Currículo Integrador*, que interage com os bebês e crianças e considera suas condições de existência e seus territórios com práticas integradas que assumem os princípios das pedagogias participativas de um currículo vivo, consolidado no dia a dia educacional e na aprendizagem de afetos, desconstruindo o modo tradicional de pedagogia; *Oferta educativa em tempo integral*, que pressupõe que as experiências significativas para as aprendizagens estão na instituição (SÃO PAULO, 2019).

O *Currículo da Cidade: Educação Infantil* considera a infância como um tempo fundamental para bebês e crianças experimentarem o mundo social com autoria e protagonismo. E, ao indicar a existência de pontos comuns entre bebês e crianças até os doze anos, ressalta a permanência de quatro eixos considerados estruturantes das culturas infantis: *a ludicidade, ou a capacidade de brincar; a fantasia do real, ou a possibilidade de imaginar ativamente; a interatividade, ou a interação contínua com os pares ou com os adultos; a reiteração, ou o fazer de novo e, ao fazer de novo, reinventar o mundo* (Sarmiento, 2003).

Para que ocorra continuidade educativa entre os níveis, pressupõem-se a aprendizagem de bebês e crianças, como sujeitos brincantes, bem como a necessidade de que as famílias/responsáveis façam parte do processo de desenvolvimento, favorecendo transformações positivas sociais, emocionais, físicas e cognitivas e garantido uma identidade social e uma estrutura subjetiva. Assim, na instituição escolar,

As propostas pedagógicas, por considerarem a escuta das demandas infantis, também precisam ser alteradas, tendo como referência o interesse superior das crianças e a imagem de infância que a escola precisa construir para poder consolidar a continuidade educativa. Atualmente, a legislação brasileira, com a perspectiva da Educação Básica — Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio —, convoca à reflexão no sentido de evidenciar continuidades e procurar estabelecer articulações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019, p.157).

Enfatiza-se aqui o desafio de superação e reconstrução das relações de integração, referindo-se aos documentos das DCNEB (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica), (BRASIL, 2010), das DCNEF

(Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos), (BRASIL, 2010), e das DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil), (BRASIL, 2010), há a exigência da integração curricular entre as três etapas “com o objetivo de constituir o fluxo do Sistema Nacional de Educação” (SÃO PAULO, 2019, p. 158). A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), (BRASIL, 2017), considera a importância da garantia de continuidade dos processos de aprendizagem e de integração, de modo a respeitar as singularidades das crianças e suas diversas relações com o conhecimento, prezando assim uma educação integral.

É preciso sublinhar a atenção fundamental que o documento analisado dá aos sujeitos e grupos sociais, contando com políticas curriculares específicas, complementadas com práticas pedagógicas que rompam com preconceitos, racismo e discriminações, consoantes com a Educação Integral. A educação para as relações étnico-raciais tem em vista que os bebês e as crianças possam compreender a diversidade étnica/racial, reconhecendo-se em suas identidades, a fim de que, na diversidade de experiências e possibilidades, desenvolva-se uma educação antirracista no dia a dia escolar. Nesse sentido, todos os currículos devem contemplar História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

Em relação à educação para as relações de gênero refere-se à liberdade para a expressão de pensamentos e sentimentos, considerando as constituições diversas sobre ser menino e menina, no rompimento com preconceitos e promoção à igualdade social de gênero. Sobre a educação especial, bebês e crianças com deficiências, altas habilidades/precocidade e TGD têm garantia de acesso para que possam aprender conforme suas necessidades e potencialidades, com base no desenho universal para a aprendizagem. Neste sentido, a Agenda 2030/ONU que traz a educação para o desenvolvimento sustentável (abordado no segundo capítulo do presente trabalho) apresenta esses conceitos e princípios a partir dos 17 Objetivos de ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), concernentes às dimensões ambiental, social e econômica, visando a uma educação democrática emancipadora e transformadora do ser humano (SÃO PAULO, 2019). É de suma importância considerar que o Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019), junto ao princípio de Educação Integral, enfatiza os princípios fundamentais de Educação para a Equidade e de Educação Inclusiva. Assim, a partir do que é apontado como

mais relevante nos documentos pesquisados sobre o tema desta dissertação, abordaremos, a seguir, os princípios sobre a Educação Integral, avaliados no viés das relações estabelecidas entre o brincar e os lucros na sociedade de consumo da pós-modernidade.

1.3 - Educação e Sociedade de consumo: entre o brincar e o consumismo

Esta seção discute o problema de pesquisa referente aos brinquedos e ao brincar das crianças diante de uma sociedade de consumo. Para tanto, como já foi abordado na introdução, tendo por base o pensamento de autores da pós-modernidade, como Bauman (2021) e Lipovetsky (2007), traçam-se os limites temporais e teóricos sobre o tema desta dissertação, enriquecidos pelas contribuições fundamentais dos pesquisadores presentes no *Projeto Criança e Consumo* do Instituto Alana. Este instituto, fundado em 2006, conta com um conselho consultivo multidisciplinar, composto por pensadores de áreas como psicologia, filosofia, sociologia, comunicação, direito, economia e meio ambiente, comprometidos com a problemática, dentre outras, do consumismo na infância e da publicidade dirigida às crianças. A presente discussão embasa-se, em particular, no valioso material desenvolvido e construído após 10 anos do referido projeto (FONTENELLE, 2016).

O projeto supracitado foi construído com a motivação de integrantes sensíveis à temática da educação e da infância, mas também pela garantia de direitos e no interesse à pesquisa voltada às questões de poder e de influência da indústria da comunicação. Ademais, a dedicação e o investimento conferidos ao projeto são atribuídos à convicção das possibilidades de transformação da relação do mercado com a criança, especialmente no que concerne à garantia de direitos conquistados historicamente. Nessa vertente, o projeto apresenta similaridades com as concepções de Educação Integral, enfatizadas na educação infantil paulistana. Assim, a problemática encontra na instituição de educação infantil possibilidades de que procedimentos pautados no estudo e valorização da infância e garantia de direitos possam resultar em propostas críticas, que rompam com as deficiências de uma situação provocada pela desigualdade social brasileira, mas

que se encontram diante de desafios de uma revolução digital, que se impõe de forma persuasiva e agressiva como caminho único e, diga-se de passagem, inalcançável pelas crianças e jovens pertencentes a classes proletárias da população. Inalcançável pela utopia contida na consideração abaixo:

[...] a comunicação mercadológica dirigida às crianças está nas casas, nas ruas e nos espaços de convivência comunitária. Está nos mais variados canais: nos intervalos da programação televisiva, nos trailers de filmes nos cinemas, nos smartphone e tablets, nos videogames e nos tradicionais jogos de tabuleiro, nas ruas, nos parques, nas lojas e nos supermercados, nas embalagens, nos brinquedos (FONTENELLE, 2016, p. 27).

Um exemplo é a criação de brinquedos, que além de serem direcionados e reduzirem de forma drástica as potencialidades criativas das crianças, possuem mecanismos de gravação de voz, permitindo às empresas a criação de produtos a partir de tais registros; assim os brinquedo e brincadeiras passam a ser produtos de corporações cujo objetivo é consumo, o lucro, a dominação, a padronização, sendo gritante a ausência de qualquer interesse ou investimento na cultura, na valorização do território e no desenvolvimento das crianças, vale lembrar que:

[...] se a publicidade desperta desejos de consumo, tal realidade não diz respeito apenas à criança, mas a todos: crianças, adolescentes e adultos. Se a pessoa for pobre, tal exposição ao mundo sedutor das compras pode, de fato levar a mais frustrações e, em alguns casos, a formas violentas de se apoderar dos produtos cobiçados. Tais frustrações e atos violentos também não dizem respeito apenas ao mundo da infância (FONTENELLE, 2016, p. 117).

A obra citada perpassa pelas seguintes abordagens: Memória: da inspiração à ação; Infância, consumo e sustentabilidade; Infância, consumo e ética; Infância, consumo e comunicação; infância, consumo e saúde; Infância, consumo e cultura; e Infância, consumo e legislação.

No *Currículo da Cidade: Educação Infantil* há menções relativas ao consumismo, indagando sobre o sentido de datas e festas comemorativas e questionando a via e o sentido comercial de eventos, do ponto de vista de configurações familiares distópicas. Nessa via, indicam-se alternativas, como por exemplo, para o *Dia das Mães* e o *Dia dos Pais*, propondo novas designações, tais como Festa das Famílias/Responsáveis ou Festas para a Comunidade Escolar, que incluem modelos que não se encaixem nos moldes “ideais”, mas que não provoquem discriminações entre os alunos, tornando as festas mais independentes das razões de mercado. Essa posição traz a consideração da diversidade de

configurações familiares, do respeito pelas crianças e jovens e pela rejeição ao consumismo, e se apoia, ademais, no princípio de que temas referentes a tradições culturais podem ser trabalhados, independentemente de datas. Ao mesmo tempo, essa iniciativa leva em consideração que poderá haver questionamentos das famílias e comunidade que, muitas vezes, aguardam as comemorações comerciais com expectativas que devem ser alvo de reflexão:

Promover festas com significados para e com os bebês e as crianças, sem natureza religiosa ou comercial, respeitar os territórios onde os bebês e as crianças vivem, conhecer a localidade onde a escola se situa, ter maior relação com as famílias/responsáveis para criar vínculos pode ser o início de uma educação que escuta bebês e crianças em sua integralidade e condições sociais, respeita-os e os trata com justiça e equidade. Respeitar as diferentes composições familiares, as culturas populares, as tradições locais, jogos e brincadeiras, as manifestações culturais como patrimônio imaterial e propor brincadeiras com bebês e crianças com os materiais que tem à disposição é criar caminhos para uma vida participativa, cidadã e digna. Oferecer dignidade para a vida dos bebês e crianças no marco de uma alternativa àquela proposta pelo consumo é função da escola ao apresentar a cultura como um bem comum que não pode ser comprado, mas alcançado nas relações sociais, desde a apreciação dos materiais naturais como na atenção com os demais presentes nas brincadeiras mais simples (SÃO PAULO, 2019, p. 29).

Há menções no documento acerca do excesso de informação às crianças gerado pelos celulares, pelas redes sociais, pela televisão e pelos games e, em diversos momentos, é citado o autor F. Tonucci e sua concepção de escuta da *Imaginação criadora* das crianças, com vistas ao resgate dos territórios e cidades, já que tais problemáticas esbarram na ausência de autonomia para a realização de movimentos e deslocamentos:

O espaço local, a comunidade, o bairro são elementos iniciais de vínculo dos seres humanos ou das comunidades com a sociedade maior; é nela que acontece ou não a possibilidade da mobilidade. Cidades de grandes dimensões, como São Paulo, abrigam vários territórios horizontais — contíguos, das relações de vizinhança, ou territórios em rede de verticalidade, globalizados e vividos por conexões virtuais. Os bebês e as crianças devem ter direito aos territórios da sua cidade. De acordo com F. Tonucci, os adultos adaptaram as cidades às suas necessidades — especialmente as dos seus carros (seus brinquedos preferidos). Com isso, excluíram os idosos, as pessoas com deficiência, os bebês e as crianças. As cidades estão perigosas, os bebês e as crianças cada vez mais ficam em casa em frente a telas (SÃO PAULO, 2019, p. 24).

O documento traz uma cena de a descrição da experiência trazida por um projeto realizado ao longo de três anos numa escola, junto às crianças e suas famílias/responsáveis com o objetivo de revitalizar uma viela atrás da escola, repleta de entulhos e com perigos continuados ocasionados por ser palco de

diversas ações, envolvendo brincadeiras fora da escola, como, por exemplo, numa praça pública. As crianças observavam detalhes e características negativas, dentre as quais a quantidade de lixo nas ruas, contemplando, assim, momentos de estudo do meio, em paralelo à atividade de revitalização da praça junto às famílias, como um espaço possível de vivências de brincar. A praça foi reinaugurada e utilizada pelas crianças e famílias com materiais de largo alcance e brinquedos diversos, propiciando a ressignificação do viver na periferia, bem como as possibilidades da potencialização de territórios, como espaços de convivência e entretenimento, visto como um elemento da concepção de educação como um processo social, que se efetiva a partir das relações educativas formais ou informais neles estabelecidas (SÃO PAULO, 2019).

Outra questão abordada no *Currículo da Cidade: Educação Infantil* diz respeito à importância das linguagens artísticas e das oportunidades de aprendizagem possíveis no encontro entre Arte, Ciência e Tecnologia. O texto, nesse sentido, aponta para a necessidade de propiciar às crianças, nascidas em contextos digitais, possibilidades de experiências em contextos de conexão com a natureza e com a máquina, transitando entre as duas culturas, tendo em vista, os avanços tecnológicos e a consequente criação do fosso digital entre alunos ricos e pobres. A acessibilidade de conteúdos audiovisuais exige uma gama de reflexões por parte de educadoras e educadores referente ao seu uso com as crianças, necessitando de criticidade nas escolhas, construção de referências e ampliação de repertórios, a fim de que as crianças possam criar, não estando limitadas a consumidoras. Para tanto, faz-se necessária a formação docente em relação ao uso das tecnologias (MATTAR; SILVA; ROCHA, 2023).

Na Instituição Educacional, apontada como um espaço diferente do ambiente domiciliar, objetiva-se apresentar conteúdos que os bebês e as crianças não conhecem, como meio de ampliação de suas experiências estéticas, como, por exemplo, o uso da TV. A respeito, o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* defende que a TV seja utilizada de modo contrário ao consumismo, ou seja, promovendo o acesso a produções não comerciais, isto é, a produções culturais de qualidade, selecionadas com intencionalidade, tendo em vista que sejam voltadas à concepção de crianças como cidadãs de direitos. Quanto aos recursos e equipamentos digitais apresentados para as crianças, aconselha-se que essas

ferramentas devam promover o senso de investigação, criatividade, protagonismo e autoria a seis usuários. Conforme o *Currículo da Cidade: Educação Infantil*, na época de sua construção, anterior à pandemia COVID-19, era menor o número de pesquisas que enfatizavam a relação entre as crianças da educação Infantil e os aparelhos, como celulares, tablets e afins. Não obstante, o documento já aponta para uma preocupação por parte dos profissionais da saúde sobre esta questão, no sentido de reflexão sobre o uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) pelos bebês e crianças. Uma delas se refere ao uso excessivo ou indiscriminado de telas, bem como o acesso a conteúdos

[...] há muita diferença entre um adulto que fica diante de uma tela durante oito horas seguidas, ou um bebê que é exposto a isso. Este último ainda está consolidando o seu corpo, aprendendo movimentos e adquirindo posturas. Por isso, as crianças precisam de tempo longe das telas para se desenvolver, movimentar-se, fazer amigos e investigar o mundo. Nas UEs não é apropriado que as crianças fiquem expostas às telas diariamente. As imagens em movimento são muito encantadoras, mas as crianças precisam se movimentar, fazer coisas, explorar fisicamente o mundo ao redor (SÃO PAULO, 2019, p.121).

Neste sentido, o uso da tecnologia na Unidade Educacional e dos recursos midiáticos, por consistirem, também, discursos de formação da identidade, não pode ser limitado à ideia de técnica, mas pode ser potencializador de descobertas e experiências, tendo em vista a necessidade de ofertar às crianças ambientes que possibilitem construções, movimentos, interações, amizades (SÃO PAULO, 2019).

Enfatizamos que o excesso de tecnológicos com fins lúdicos acabam se tornando um problema que esbarra - desde a diminuição das importantes atividades físicas e psicomotoras - ao desequilíbrio no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, gerando, muitas vezes, consequências como obesidade, estresse infantil, depressão; portanto, faz-se necessário o reforço de teorias, ideias e caminhos que subsidiem as educadoras e os educadores maneiras conscientes de propiciar o contato com as possibilidades lúdicas (FRIEDMANN, 2012).

As questões acima, mais recentemente são retratadas por Horn e Barbosa (2022) que - incluindo problemas como hiperatividade, déficit de atenção, ausência de contato com outras crianças e dificuldades motoras - citam a obra *A última criança na natureza*, do Jornalista Richard Louv (2016), em que é apresentado o termo não médico “transtorno do déficit da natureza”; as autoras citam, também um

projeto da Dinamarca intitulado Escola do Bosque, no qual o objetivo é a oferta de maiores oportunidades para que as crianças vivam experiências ao ar livre.

Brougère (2010) menciona que empresas negociam os direitos autorais de desenhos animados e filmes considerando seu valor simbólico, apontando que o brinquedo passou a ser uma indústria da imagem, principalmente por meio da televisão, associada pelo autor, como um meio de dirigir as crianças, já que há uma influência direta da televisão nas brincadeiras infantis - hoje poderíamos considerar também os celulares e tablets. Faz se importante questionarmos acerca dos brinquedos industrializados como reprodutores de consumo e estratégia para substituir presença e afeto.

Em *A cultura no mundo líquido moderno*, Zygmunt Bauman nos apresenta o percurso histórico do conceito de cultura e traz apontamentos concernentes ao mundo globalizado, abordando, também, a questão do consumismo. Bauman cita Pierre Bourdieu em relação às contribuições artísticas e seus efeitos referentes à classe social, como definição e segregação de classe e manifestação de pertencimento a uma classe, considerando que as obras de arte voltadas ao consumo estético fortaleciam as divisões de classes e hierarquias sociais, distinguindo o conceito de cultura provindo do iluminismo, onde a cultura seria propiciadora de mudança e não de sua preservação, rumo a uma condição universal da humanidade

O conceito presumia a existência de uma divisão entre os educadores, relativamente poucos, chamados a cultivar as almas, e muitos que deveriam ser objeto de cultivo; protetores e protegidos, supervisores e supervisionados, educadores e educados, produtores e seus produtos, sujeitos e objetos – e do encontro que deveria ocorrer entre eles. (BAUMAN, 2022, p. 13)

Bauman aponta que no mundo líquido moderno a cultura é moldada para se ajustar às individualidades de escolha - garantindo-a como dever e necessidade inevitável - e responsabilidade pela escolha individual – de modo que suas consequências permaneçam unicamente sobre o indivíduo; a cultura, conforme e referência de Bourdieu, se preocupa em manter tentações e criar estímulos, seduzir sem proibições, com ofertas que gerem novos desejos, criando clientes, servindo, assim, a um mercado de consumo rotativo, numa sociedade competitiva de consumidores, manifesta em artigos direcionados ao consumo, onde tudo se apresenta de forma passageira, cuja economia é baseada no excesso de ofertas

novas e sedutoras, geradoras de produtos que são rapidamente substituídos “com um intervalo reduzido entre aquisição e alienação” (BAUMAN, 2022, p. 20).

Sintetizando ao que concerne a esta pesquisa, onde situamos os desdobramentos da sociedade em que as crianças fazem parte - não isentas das consequências - em síntese, nas palavras de BAUMAN (2022, p. 21):

[...] a cultura da modernidade líquida (...) tem, contudo, clientes a seduzir. A sedução, em contraste com o esclarecimento e a dignificação, não é uma tarefa única, que um dia se completa, mas uma atividade com o fim em aberto. A função da cultura não é satisfazer necessidades existentes, mas criar outras – ao mesmo tempo que mantém as necessidades já entranhadas ou permanentemente irrealizadas. Sua principal preocupação é evitar o sentimento de satisfação em seus antigos objetos e encargos, agora transformados em clientes; e, de maneira bem particular, neutralizar sua satisfação total, completa e definitiva, o que não deixaria espaço para outras necessidades e fantasias novas, ainda inalcançadas.

Ainda referente à supracitada obra de Bauman, o fenômeno da moda é enfatizado em sua forma atual, de modo que sua definição encontra-se visceralmente atrelada ao mercado de consumo, bem como à exploração e colonização, onde o autor desenvolve a trajetória, até o momento atual, do conceito de progresso (o qual não aprofundaremos aqui) mas, na modernidade líquida e individualista, tornou-se um discurso de sobrevivência pessoal onde a cultura segue a lógica da moda e o reconhecimento do ser humano está associado à sua aptidão para ser *outra* pessoa, manifestando publicamente sua capacidade de mudanças identitárias; tudo isso envolve a ideia do consumo, da aquisição seguida do descarte, de forma cíclica, onde o cidadão é um consumidor ambicioso que, concentrado no próprio ego, vive à *caça* obsessiva e na crença de que os limites precisam ser extintos. Nesse contexto de mundo globalizado:

A avidez dos consumidores e o entusiasmo dos investidores logo desapareceriam se a liberdade de movimento comercial não fosse acompanhada da liberdade da força de trabalho (e assim também, da demanda potencial de bens e produtos) para segui-los até o lugar em que ambos – trabalho e possibilidades de consumo – os aguardam (BAUMAN, 2022, p. 40).

Portanto, o mercado de consumo aumenta a demanda e a oferta, simultaneamente, com um curto intervalo até o descarte e rápida reposição do que não serve ao lucro, numa lógica de dominação promotora de enganos, excesso e desperdício.

No capítulo seguinte, dando ainda continuidade no desenvolvimento da

temática do consumo serão retratadas algumas questões em relação a currículo e escola na vida das crianças e do planeta.

Figura 1. Atividade com elementos naturais



Fonte: *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (SÃO PAULO, 2015, capa).

Figura 2. Roda no espaço externo



Fonte: *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* (SÃO PAULO, 2016, capa)

Figura 3. Interação na área externa



Fonte: *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019, p.197).

Figura 4. Interação



Fonte: *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* (SÃO PAULO, 2019, p. 24).

2. NATUREZA E SENSIBILIDADE NO CURRÍCULO DA CIDADE: EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO: UM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR

Conforme a metodologia descrita no primeiro capítulo, para as próximas seções, os termos utilizados nas buscas realizada nos documentos *Natureza*, encontraram-se 34 resultados no *Currículo da Cidade: Educação Infantil* e cinco em *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*. O termo *sustentável*, por sua vez, é citado 54 vezes no *Currículo da Cidade: Educação Infantil* e nenhuma vez nos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*. A palavra derivada, *Sustentabilidade*, aparece em quatro ocasiões no *Currículo da Cidade: Educação Infantil* e em nenhuma em *Indicadores de Qualidade*. A partir do que encontramos na documentação, consideramos relevante realizar a busca, também, no *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (SÃO PAULO, 2016), onde encontramos seis resultados para o termo *Natureza* e nenhum para os termos *Sustentável* e *Sustentabilidade*.

Mesmo que imbricados, priorizamos a codificação das buscas para este capítulo *teorias, fundamentos, objetivos e concepções*, enquanto para o terceiro capítulo, a prioridade consistiu em *práticas pedagógicas e formação docente*.

No *Currículo da Cidade: Educação Infantil*, encontramos referência ao autor Jurgo Santomé, em sua obra *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado* (1998), para tanto, situamos aqui, conforme nos aponta Campos (2006), em relação aos conceitos presentes na linguagem interdisciplinar em Ciências Humanas, que a interdisciplinaridade visa e favorece o trabalho no campo fronteiriço, em possibilidades e limites concernentes ao problema de pesquisa, de modo a respeitar os quadros teóricos das disciplinas específicas, bem como, na perspectiva de Fazenda (2013) a interdisciplinaridade respeita os saberes dos alunos e sua integração, pois as noções, finalidades, habilidades e técnicas objetivam, principalmente, o favorecimento do processo de aprendizagem.

Neste sentido, o objetivo deste capítulo é, de forma interdisciplinar, traçar um percurso de diálogos em perspectiva de integração que possa ser capaz de preencher, ou tentar preencher, algumas lacunas sobre a temática das

sensibilidades relativas à natureza, considerando, prioritariamente a criança da Educação Infantil.

O Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019), ao abordar o tema da Educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) enfatiza que para a Educação Infantil, saúde e bem-estar (ODS 3) é destacado como um indicador com vistas ao ambiente escolar, no sentido de avaliação e planejamento do cotidiano das crianças, ressaltando, também, que por meio do direito à Educação, e à EDS, as sociedades contemporâneas podem avançar em direção à Paz (ODS 16) e às Parcerias para o Desenvolvimento Sustentável (ODS 17). Em relação à prática docente a professora ou o professor da Educação Infantil

[...] tem como compromisso realizar intervenções pedagógicas que ampliem as experiências e descobertas das crianças a respeito da compreensão do mundo que as rodeia. Essa atitude exige curiosidade (e estudo) do docente pela arte, ciência, tecnologia, manifestações culturais, natureza, meio ambiente, para poder oferecer para as crianças situações em que elas tenham contato com esses saberes que nem sempre são visíveis no cotidiano das UEs. A intencionalidade pedagógica da(o) professora(or) de EI se constrói no diálogo com bebês e crianças, nas propostas que podem ser apresentadas a eles, como convites: uma boa história, uma coleção de materiais de largo alcance, uma dança, uma canção, ou qualquer outro elemento da cultura. Em essência, o planejamento não está completamente finalizado com propostas de atividades e produtos finais previamente decididos antes do encontro com as crianças. É na relação com a turma que o adulto se coloca como alguém que apresenta um convite e que observa, aproveitando as ações das crianças, suas conversas ou brincadeiras (SÃO PAULO, 2019. p. 132).

Um projeto, intitulado *Pôr do Sol*, traz o relato de uma criança, rico em curiosidades e expectativas e a extensão do tema para sua casa: “quando eu cheguei, eu e minha mãe vimos a Lua da laje da minha casa. A Lua estava toda vermelha” (SÃO PAULO, 2019, p. 150). Após a sugestão de vivências e pesquisas junto à família, a professora percebeu que a criança demonstrava que já identificava fenômenos simples da natureza e conseguia descrevê-los. Há um destaque, no documento, referente ao interesse das crianças e ao posicionamento docente, em consonância com os objetivos de Aprendizagem da BNCC, que aborda a identificação e seleção de fontes de informações para responder sobre a natureza, fenômenos e conservação, no sentido de sensibilidade e diálogo

[...] vou trazer mais livros que abordem o tema natureza e que falem sobre árvores e arbustos para ajudar na construção do jardim, mesmo que seja um jardim imaginário, em torno da casinha na área externa; vou disponibilizar vários formatos geométricos cortados em papéis de cores variadas para que elas possam incrementar suas produções artísticas,

construir histórias, brincar de faz de conta). A meta é revelar o que as crianças planejam, fazem, pensam e compartilham, e o que os adultos observam, pensam, planejam e como agem, além de suas dúvidas (SÃO PAULO, 2019, p.152).

O documento cita as DCNEI (*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*), (BRASIL, 2010), afirmando três funções da Educação Infantil na sociedade brasileira, de modo que o *Currículo Integrador da Infância Paulistana* deve se contrapor às desigualdades e considerar a diversidade que compõe as infâncias e vida de bebês e crianças, sejam elas étnicas, raciais, etárias, de gênero, econômicas, geográficas, religiosas). A seguir, transcrevem-se as funções mencionadas no *Currículo da Cidade: Educação Infantil*:

A primeira é a função social do acolhimento dos bebês e das crianças no sentido de assumir a responsabilidade de cuidá-las e educá-las em sua integralidade no período em que estão na instituição, complementando e compartilhando a ação da família/responsáveis. A segunda é a função política de promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivências das infâncias. Em essência, isso significa contribuir para que bebês e crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, exercendo o seu direito à participação. A terceira é a função pedagógica, pois a escola é um lugar privilegiado tanto para a ampliação e diversificação de repertórios, saberes e conhecimentos de diferentes ordens como para estabelecer o encontro e a convivência entre bebês, crianças e adultos, a fim de construir outras formas de sensibilidade e sociabilidade que constituam subjetividades comprometidas com a ludicidade, a educação inclusiva, a democracia, a sustentabilidade do planeta, o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística, religiosa. Em seu cuidar e educar assume o compromisso com a humanização dos bebês e das crianças e não apenas com a instrução (SÃO PAULO, 2019, p. 21).

2.1 Educação infantil e pedagogia da autonomia: dimensões concretas e simbólicas

O ponto instaurador desta seção faz menção à obra clássica de Paulo Freire *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, que apresenta o sujeito da aprendizagem como ser social e histórico, ideia fundamental para a presente reflexão:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que

obstaculizam a busca da *assunção* de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção (FREIRE, 2006, p. 47).

Por essa via, o conceito freireano adotado para nos acompanhar pelas florestas e becos desta pesquisa é o *esperançar*; de modo que a cada angústia inerente às problemáticas postas à luz, tomemos o conceito como coringa e servindo aos objetivos deste trabalho. Paulo Freire, ao pontuar que a alegria e a esperança devem fazer parte do ensinar, contextualiza a esperança como parte da natureza humana, sem a qual não haveria história. Tendo introduzido isso, trazemos, a seguir algumas considerações sobre a discussão.

Silva (2011) ressalta a importância da construção de uma educação infantil que rompa com concepções antigas e caminhe na direção de uma educação democrática que seja capaz de desconstruir práticas e discursos cristalizados acerca das crianças e sobre a própria função da educação, enfrentando a excludente matriz sócio-histórica e promovendo a garantia de direitos da criança, de modo a considerar que a dimensão política se apresenta no ato pedagógico como no ato social e humano.

O psicanalista Winnicott (1975, p. 80), em sua obra *O Brincar e a Realidade*, além de trazer contribuições clínicas acerca do brincar, enfatiza, em âmbito geral, aspectos de extrema relevância nessa atividade: “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral”. Assim, é no brincar que se encontra a possibilidade de a criança se comunicar. Quando a imaginação da criança é colocada na brincadeira, ao observá-la, pode-se entendê-la melhor; nesses momentos há grandes chances de encontrá-la em estado de concentração e calma e até de poder participar um pouco da magia de seu mundo (OUTEIRAL, *apud* SILVA, 2010, p. 69).

Edgar Morin nos fala do conhecimento do mundo como uma necessidade intelectual e vital e que se faz necessária uma reforma de pensamento, a fim de articular conhecimentos e reconhecer os problemas do mundo. Assim, para que os dados e informações tenham sentido é preciso considerar o seu contexto, tendo em conta que, do mesmo modo em que o global se refere ao conjunto das diversas partes organizadas e ligadas a um contexto, unidades complexas multidimensionais — como o ser humano e a sociedade — participam da

complexidade a ser conhecida, fazendo com que “os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares” (MORIN, 2007, p.43). Portanto,

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária: uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano (MORIN, 2007, p. 47).

Morin se utiliza da metáfora do *enraizamento e desenraizamento* do ser humano, considerando que estamos dentro e fora da natureza, partilhando duas condições cósmica: a física terrestre e a humana.

Um projeto intitulado *Crianças, natureza e seres desimportantes* registra resultados de uma experiência realizada no espaço externo da escola, sobre a atenção prestada pelas crianças a uma árvore vista pela janela, discorrendo sobre as atitudes investigativas e brincantes que deram início ao projeto e relatando o envolvimento dos alunos com pequenos seres da natureza, com pequenas coisas encontradas no chão, justapostos à amplitude da natureza (COELHO; SOUZA, 2017).

A reflexão sobre a natureza de forma mais profunda e sensível, ou simbólica, seja com base em suas manifestações ou em suas materialidades, pode nos remeter a múltiplas questões (resistência; transformação; composição; decomposição; regeneração; ciclos da vida; diversidade, entre outras). Todas as questões, na perspectiva desta pesquisa, permitem que associemos seu potencial brincante e rico às aprendizagens dos bebês e crianças.

O pesquisador maranhense, e atual consultor do instituto Alana, Gandhi Piorski, em sua dissertação *O brinquedo e a imaginação da terra: Um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo* (2013) e, posteriormente em seu livro *Brinquedos do chão: A natureza, o imaginário e o brincar*, traz contribuições pertinentes aos desdobramentos possíveis desta pesquisa. Assim, o autor se aprofunda na investigação das matrizes simbólicas contidas nas práticas do brincar e do brinquedo construído pela criança, considerando os conceitos de imaginário e de hermenêutica simbólica. O autor aponta para nossa questão de pesquisa por um viés mais profundo e entra em

consonância com o que defendem os documentos acerca do brincar livre e imaginativo, criticando a escolarização e a questão da criança e do consumo:

[...] Nossa motivação justifica, portanto, o trabalho de trazer à luz a vida do brincar livre, os objetos daí nascidos e a corporeidade que se constitui em narrativa própria da criança, para que, a partir desses elementos, possamos encontrar a imaginação em sua pedagogia social da brincadeira. Buscamos, assim, a imaginação do brincar, não com os pressupostos da historicidade, mas com o intuito meta-histórico de demonstrar à cultura que a criança formula sua narrativa [...] (PIORSKI, 2016, p.46).

Em sua obra, acima citada, Piorski aprofunda questões e conceitos, como o abandono da infância, o chão de escrita, o brincar e os sonhos, brinquedos de extroversão, brinquedos de repercussão, brinquedos da vontade e brinquedos da terra e do fogo (PIORSKI, 2016, p.46).

Na seção seguinte discorreremos sobre a presença do tema da sustentabilidade e da temática acerca da *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, registrada pelos documentos que compõem o quadro empírico deste estudo.

2.2 Educação Infantil e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável

O conceito de sustentabilidade, do ponto de vista de questões tratadas nesta reflexão, considerando principalmente a contextualização de aspectos favoráveis ao que se pretende neste trabalho:

[...] a sustentabilidade refere-se claramente a dois vetores: o social e o ambiental. Trata-se de assegurar condições dignas de vida para todos, em uma relação equilibrada com o mundo, a qual nos permita manter para as gerações seguintes as riquezas que herdamos. O conceito de sustentabilidade, em que pesem os abusos de uso, está baseado no bom senso: trata-se de assegurar uma sociedade economicamente viável, socialmente justa e ambientalmente sustentável, não é o que acontece (FONTENELLE, 2016, p. 90).

Em âmbito institucional e, precisamente, no ensino municipal, é preciso indagar sobre os caminhos já trilhados ou que se encontram pautados em favor do compromisso para que o conhecimento sobre as relações entre alunos e natureza possam acontecer, indagação que ainda não tem resposta definitiva, mas que se

encontra nas preocupações institucionais, quer de políticas públicas, quer de escolas, pais e mestres. E, claro, nas publicações acadêmicas.

Assim, o brincar e as brincadeiras, sustentabilidade, direitos da criança e do adolescente é tema onipresente na *Educação para o Desenvolvimento Sustentável no Currículo da Cidade: Educação Infantil*, além de estar nas caixas de texto na cor amarela, denominadas *Para Saber Mais...*, com a indicação de fontes, leituras e diversos documentos de autoria da Secretaria Municipal de Educação, em conexões dialógicas com os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, marcados em caixas na cor lilás no corpo do texto, contemplando ações para atingir os ODS/ONU (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável/ONU), que podemos encontrar em caixas na cor cinza, ao lado dos textos principais. Sobre o tema da sustentabilidade, além dos documentos oficiais, o currículo apresenta *Princípios e Valores Para a Formação de Educadores* (SETUBAL; 2015).

Objetivos como o de *Garantir a educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e Garantir que as pessoas tenham informação e conscientização para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida em harmonia com a natureza*, dentre outros, demonstram a consonância do compromisso com a democracia, com a integralidade dos sujeitos, equidade, e inclusão, com a educação para as relações de gênero e étnico-raciais, em perspectiva global. Há, portanto, urgência de medidas que se direcionem para o desenvolvimento sustentável, no contexto atual de interdependência global das ações. Conforme o *Currículo da Cidade: Educação Infantil*:

Os 17 ODS compõem um conjunto de teor universal e indivisível: a Agenda 2030, que abrange o Desenvolvimento Sustentável em suas dimensões ambiental, social e econômica. As metas e ações específicas que se desdobram deles tratam de aspirações globais acordadas, a serem alcançadas até 2030. Para tanto, eles devem ser incorporados a processos, políticas e estratégias de planejamento em diferentes níveis (internacional, nacional e local), de maneira coerente entre si (SÃO PAULO, 2019. p. 203).

Dentre todas, consideramos que as dimensões dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável que mais interessam a esta pesquisa consistem naquelas direcionadas ao planeta, remetendo à importância do cultivo de uma

relação de afeto e respeito com a natureza, a partir dos bebês e das crianças, considerando essencial que

[...] possam conviver o mais intimamente possível com a natureza e os elementos que a constituem: terra, água, ar, luz, calor, além dos reinos que a compõem em sua diversidade mineral, vegetal e animal. Os Objetivos de Proteção da Vida sobre a Terra (ODS 15) e da Vida debaixo d'Água (ODS 14) e de Combate às Alterações Climáticas (ODS 13) incitam ao cuidado com o planeta como casa do ser humano e de uma grande diversidade de formas de vida. Os cuidados na primeira infância são indissociáveis dos processos educativos e, portanto, educar com cuidado e para o cuidado é o cerne da EDS na primeira infância, garantindo acolhimento, escuta, criação de vínculo e desenvolvimento saudável. Nesse sentido, é preciso saber cuidar de si, das plantas, dos bichos do jardim, do mundo, com respeito, admiração, encantamento, bem-estar e inteireza (SÃO PAULO, 2019. p.60).

O Objetivo de Consumo e Produção Sustentáveis (ODS 12) enfatiza os ciclos e tempos da natureza, bem como hábitos de descarte e escolha dos materiais para compra pela SME, trazendo questões pertinentes ao problema de investigação deste trabalho. Nesse sentido, esse material questiona a que tipos de materiais é dado preferência “brinquedos de materiais plásticos ou naturais? Industriais ou manufaturados? Estruturados ou de largo alcance?” (SÃO PAULO, 2019, p.60).

Como mencionamos anteriormente, com o intuito de manter o diálogo entre a *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* e o *Currículo da Cidade Educação Infantil*, nas laterais das páginas do documento supracitado, é possível visualizar as metas e ações dos ODS conectadas com os textos, utilizando-se de ícones dos ODS e de suas referências, de modo didático e de acordo com metas e ações apresentadas em resumos.

É relevante a citação de um documento editado pelas Secretarias Municipais do Verde e do Meio Ambiente e de Educação, para uso no dia a dia, denominado *Carta da Terra*, carta lançada em 2000, com a intenção de ser um documento da ONU (Organização das Nações Unidas). Esse documento registra indicadores de princípios para uma sociedade global justa, sustentável, equilibrada e pacífica, propondo um movimento internacional de criação de uma Federação Democrática e Mundial de Nações. No preâmbulo desse documento, consta a intenção de “gerar uma sociedade sustentável global, fundada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura de paz”, tendo em vista que o caminho para isso consiste no reconhecimento de todos como *Povos da*

Terra, comprometidos com a responsabilidade com a vida, com os outros e com as gerações futuras (SÃO PAULO, 2007, p.3).

Na seção seguinte, abordam-se alguns temas que se desenrolaram durante a pandemia e a pós-pandemia COVID 19, em relação a acontecimentos e ações que enfatizam o ser humano como agente responsável com a sustentabilidade.

2.3 Pandemia, pós pandemia: entre a natureza e a humanidade

A reflexão situada pela ocorrência pandêmica mundial da COVID 19 tem como fio condutor três obras do filósofo indígena Ailton Krenak, provindas do mesmo contexto e fundamentalmente críticas e convidativas a novas visões sobre a relação entre seres humanos e natureza.

Ailton Krenak em seus livros *Ideias para adiar o fim do mundo* (2020), *A vida não é útil* (2020) e *Futuro ancestral* (2022) aborda questões de enorme relevância, trazendo reflexões sobre o mundo, sobre a relação do ser humano com a natureza e sobre a pandemia COVID-19.

Conforme Krenak, os povos originários partem de uma filosofia ou cosmovisão de que nós, seres humanos, não somos donos da natureza e sim parte dela, enquanto o capitalismo visa à exploração indiscriminada de seus recursos. Há também uma crítica referente às categorias temporais eurocêntricas, que não consideram os tempos de fruição, mas visam somente ao lucro. A esse comportamento o autor atribui a origem de problemas, como a síndrome de *Burnout*, observando que “nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida” (KRENAK, 2020, p. 26). Para o autor, é importante abandonarmos o antropocentrismo para que possamos compreender e nos conscientizar de que o mundo é repleto de vida, não se limitando apenas à humana. As críticas realizadas por Krenak apontam para o problema do consumismo e para a urgência de refletir sobre novas maneiras de habitar o mundo. Trata-se de uma posição assumida por trabalho, tanto nas concepções de infância, como na exigência de tempo para a experiência de fruição, atreladas à ideia de uma cultura de paz, de relação positiva

com a natureza, que leva ao questionamento sobre a perspectiva do consumismo, que afeta a todos, inclusive bebês e crianças.

O documento Currículo da cidade: Povos Indígenas/ Orientações pedagógicas (SÃO PAULO, 2019a), ao abordar as dificuldades que os povos originários encontram à preservação de suas culturas, assinala, também, possibilidades de convivência respeitosa com as pessoas e com a natureza, neste sentido - objetivando a nutrição do respeito e da dignidade cultural desses povos - enfatiza a importância de movimentos rumo à compreensão da contemporaneidade dessas culturas:

[...] O indígena pensa-se como pertencente à natureza, como uma espécie entre as outras, ainda que mais importante. Ao pensar assim, o indígena compreende que sua participação na grande teia da vida é, basicamente, fortalecê-la para que todos os seres vivos possam usufruir das dádivas que ela oferece. Dessa maneira, os indígenas sentem que estão contribuindo para “manter o céu suspenso” e partícipes na cocriação do cosmos, em parceria direta com todos os viventes. A cultura vai, portanto, além da confecção de objetos que ofereçam melhores condições de sobrevivência. Ela é condição sine qua non para que a humanidade de um povo se mostre com toda a sua intensidade. Ressalto que nenhuma cultura é estática, parada no tempo. A cultura se caracteriza por seu dinamismo. Para alguns povos, essas mudanças acontecem lentamente, pois o tempo que elas dispõem para isso não corresponde à velocidade da tecnologia que cria comportamentos de forma instantânea, como a que se vive no mundo globalizado. E isso também não insinua atraso cultural, pois seria desconsiderar o tempo e a necessidade que cada povo precisa para reelaborar seus comportamentos. Ao focar uma cultura qualquer sob a ótica da cultura que vivemos estaremos cometendo o que a antropologia chama etnocentrismo. (SÃO PAULO, 2019a, p. 43)

Ainda que, em alguns momentos se refira ao Ensino Fundamental I, e não especificamente à Educação Infantil, o documento supracitado menciona a importância da prática de rodas de histórias que potencializem o mergulho ao imaginário - tais como as que retratam a origem dos elementos da natureza, como das estrelas, dos rios, do fogo, da lua, entre outros - tendo em vista que muitos livros abordam esta temática simbólica, menciona algumas possibilidades de trabalho com literaturas, sejam elas indígenas ou não:

Mitologia, fábulas, narrativas – Uma boa parte dos livros escritos por indígenas trazem esse tipo de tema. Com ele é possível trabalhar a visão simbólica, histórias da criação do mundo, dos homens e das coisas (frutas, raízes, céu, terra, estrelas, lua, rios). Para as crianças pequenas as fábulas são sempre uma boa narrativa por trazer animais como protagonistas e podem ajudar na transmissão de valores sociais, culturais, morais e éticos.

Meio Ambiente – Os indígenas não costumam separar-se do ambiente onde vivem. Ideias como pertencimento, integração, coletivismo, solidariedade, cuidado com os lugares podem ser bastante trabalhadas a partir da leitura de livros com esta temática;

Jogos e brincadeiras – Os livros trazem a descrição do cotidiano de uma aldeia e de como as crianças interagem com o seu meio, a partir dos jogos e brincadeiras, e podem ajudar a organizar um gradiente de atividades[...] (SÃO PAULO, 2019a, p. 95)

No acervo das instituições de educação infantil paulistana podemos encontrar livros que tratam de forma lúdica contextos que envolvem a natureza, na perspectiva a que nos referimos, tais como os livros de autores pertencentes a povos originários, capazes de expressar cosmovisões que refletem a relação de integração com a natureza e com tudo que a envolve, em contextos que podem ser instigadores às práticas significativas com bebê e crianças, comportando as experiências brincantes, as interações e narrativas enriquecidas com os saberes de imaginários culturais diversos. Para ilustrar, mencionaremos o Autor originário Daniel Munduruku, com o livro *Kabá Darebú* (2002), contendo as ilustrações de Marie-Thérèse Kowalczyk, que aborda o imaginário de seu povo, sua relação com a natureza e sua cultura; referiremos, também as obras do autor originário da etnia Sateré Mawé, Tiago Hakiy, *Curumim* (2018), ilustrado por Andréia Vieira e *A Pescaria do Curumin* (2015), ilustrado por Taísa Borges, também abordando a relação com a natureza no cotidiano brincante e imaginário de uma criança Sateré Mawé, em forma de poesia em versos.

O documento Currículo da Cidade: Educação Antirracista/ Orientações pedagógicas: Povos Afro-Brasileiros (SÃO PAULO, 2022) cuja construção permeou os anos de 2021/2022 desenvolve conceitos e práticas antirracistas e se conecta, também, aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, em conformidade com a perspectivas de Educação Integral, Educação Equânime e Educação Inclusiva. A última seção do capítulo 4 do documento, denominada *Áreas do conhecimento e Educação Antirracista* é destinada ao tema *Brincadeiras, brinquedos, interações: aprendizagens e vivências na Educação Infantil*, e aborda as vivências na Educação Infantil em relação ao compromisso com a educação antirracista, no sentido de reflexão e, diante da diversidade de crianças, famílias, educadoras e educadores, considerando as relações, as materialidades e os espaços de experiências, apontando para a necessidade de que todo o cotidiano de experiências na Educação Infantil esteja circundado por práticas antirracistas e isso

envolve não apenas a reflexão acerca dos brinquedos e brincadeiras ofertados, mas que o Projeto Político-Pedagógico esteja comprometido com as práticas antirracistas, de modo que

[...] as vivências e experiências na Educação Infantil, devem respeitar os desejos, escolhas e necessidades dos bebês e crianças, as rotinas acontecerão a partir da realidade de cada grupo e território, não sendo prescrições estáticas. Esses e todos os outros são momentos educativos e precisam ser pensados a partir de uma ótica antirracista. Nesse sentido, não cabe destinar, por exemplo, o “canto temático de bonecas e histórias étnicas”, uma vez que ações isoladas, segregadas e desarticuladas não possibilitam que os bebês e as crianças vivam práticas antirracistas. (SÃO PAULO, 2022, p. 195)

Tendo em vista que os bebês e crianças aprendem e se relacionam com o mundo a sua volta através do brincar, o documento inclui o conceito expandido de materiais por meio do termo *materialidades*, no sentido de potências brincantes e, em nota de rodapé, faz referência a materialidades como elementos naturais, culturais e tecnológicos, galhos, areia, tambores, madeira, rolhas, entre outros dos quais, mencionados no Currículo da Cidade; é enfatizado também a importância da intencionalidade docente, da organização dos espaços de convívio/ espaços brincantes, do estímulo à *afetuosidade*, e da diversidade de aprendizagens inclusivas. O documento aponta que

[...] é uma prática antirracista a relação de diálogo, afetuosidade, troca de olhares, tom de voz e o respeito ao bebê na hora da troca, do banho, do sono, da alimentação, na entrada e saída, ao receber ou entregar os bebês ao colo dos responsáveis. Ressaltamos que o diálogo com as famílias é essencial para que estes vínculos sejam fortalecidos e que as experiências de contato com os bebês e crianças, reforcem positivamente suas identidades. A partir da observação e escuta atenta, as crianças, na primeira infância, expressam suas emoções, desejos e anseios por meio do vínculo de confiança que estabelecem na escola e com as educadoras(es). O trabalho com projetos, leitura, espaços pensados para ampliar repertórios, pesquisas e investigações, corporeidade e as múltiplas linguagens são as ferramentas que podem e devem subsidiar o trabalho docente para uma educação antirracista. (SÃO PAULO, 2022, p. 199)

As educadoras Horn e Barbosa, em *Abrindo as portas da escola Infantil: viver e aprender nos espaços externos* (2022), trazem um material rico sobre o tema desta pesquisa, contemplando diversos elementos para reflexão; em uma de suas abordagens comentam sobre a característica que a natureza tem de representação de um mundo caótico, repleto de possibilidades e desafios, portanto consistindo no ambiente mais propício ao estímulo das capacidades de aprendizagem, criação e construção, em consonância com os documentos mencionados acerca da

organização de contextos significativos com materiais desafiadores. A obra das autoras dialoga com os documentos aqui mencionados, além de outros, e aborda as seguintes temáticas: jardim, pátio e outros quintais: a importância atribuída ao espaço ao ar livre da escola na história da educação infantil; para além dos muros da escola: a natureza e a cidade como ambientes de vida e aprendizagem; as vivências dos campos de experiências nos espaços externos; e Experiências exitosas em redes públicas de educação infantil (HORN; BARBOSA, 2022).

A obra dessas educadoras traz um percurso histórico que retrata um tempo em que as crianças eram educadas no espaço familiar e, portanto, tinham muitas possibilidades de viver ao ar livre, até o surgimento da creche e do jardim da infância decorrentes da urbanização e da Revolução Industrial. Esse desenvolvimento do capitalismo trouxe novas questões relativas às transformações urbanas, ampliação dos meios de transportes e da poluição, que foram tornando os espaços externos perigosos às crianças. Esse percurso é abordado pela pedagogia, com uma reflexão sobre as diferentes abordagens históricas de experiências, envolvendo as crianças e a natureza (HORN; BARBOSA, 2022). Nessa linha, cita-se o alemão Friedrich Froebel, que, em 1840, organizou seu primeiro jardim da infância, dando vida à metáfora da semente da formação do homem situada na relação entre interior e exterior e considerando a relevância fundamental da vida ao ar livre em contato com animais e plantas. A seguir, alinha-se o escocês Robert Owen, que, na sua fábrica, em 1816, construiu uma creche onde as crianças pudessem brincar e realizar passeios pelo campo. Grace Owen (filha de Robert Owen), a seguir, propôs a existência de um jardim para experiências ao ar livre na escola de crianças pequenas. As irmãs McMillan (Inglaterra), em 1911, criaram a *open-air nursery school*, considerando, para um ambiente educacional qualificado, a importância dos espaços ao ar livre, das brincadeiras de movimento e em contato com elementos da natureza. Pauline Kergomard, em 1881, realizou a mudança da nomenclatura *salas de asilo*, para *escolas maternas*, enfatizando o poder e a importância da natureza e de todo o seu movimento para a vida das crianças, bem como a potência criativa de transformação de qualquer objeto tomado como brinquedo. As irmãs italianas Rosa e Carolina Agazzi criaram um modelo educativo para crianças, que dava importância à afetividade, serenidade, espontaneidade, equilíbrio e à brincadeira

em espaços abertos. O belga Jean-Ovide Decroly, diretor da escola L'Ermitage e médico, considerava a relação dos meios social e natural para a vida e a importância da natureza na educação de crianças, por suas características dinâmicas, poéticas, rítmicas (HORN; BARBOSA,2022).

A mesma obra referencia abordagens institucionais, tais como a das *Escolas da floresta*, fundadas no final do século XIX, na Alemanha, a fim de atender crianças doentes ou deficientes, e que adotavam um currículo com aulas mais curtas e atividades diversas, como esportes, brincadeiras e jogos, de acordo com as necessidades individuais, fazendo com que as crianças permanecessem o máximo de tempo ao ar livre, obedecendo a princípios que envolviam colaboração, ajuda mútua e autoadministração. Aos poucos, essas escolas também passaram a atender crianças pequenas saudáveis e que não estavam doentes. Na mesma categoria, as autoras falam sobre a *Escola do Bosque*, criada pela professora Rosa Sensat, na Espanha, uma instituição pública que concebia a natureza como o melhor ambiente para as crianças e que dava, conseqüentemente, grande importância às ciências naturais, à música, à expressão corporal, aos passeios no bosque, com a coleta de materiais naturais, à experimentação, aos esportes e jogos, numa pedagogia comprometida com a energia vital. A seguir, figuram as *Escolas Waldorf*, com espaços naturais e amplos, onde as crianças passam a maior parte do tempo, com as possibilidades do brincar livre. Nessas escolas, pratica-se a pedagogia de conferir relevância a materiais da natureza, a fim de desenvolver a educação sensorial das crianças, a poética e suas características profundamente simbólicas quanto à experiência e ao movimento da vida. Horn e Barbosa continuam em seu raciocínio com a citação da experiência de *Lóczy* (1946), fundada na Hungria pela médica pediatra Emmi Pikler, que enfatizava a importância da compreensão do movimento corporal dos bebês, a organização dos espaços, materiais e móveis e cuja área externa do instituto, onde as crianças brincavam, era composta por um terreno em desnível e chão com grama. Vêm, em seguida, os *parques de aventuras* (Reino Unido) que, a partir das décadas de 1950 e 1960, diferentemente dos parquinhos, apresentava a característica de possibilidades criativas brincantes, com a presença de dinamizadores das brincadeiras, espaços de natureza organizados para as crianças e pelas próprias crianças, com elementos naturais, objetos de descarte, materiais de construção (HORN e BARBOSA,2022).

Em relação ao Brasil, as autoras citam os *Parques infantis de Mário de Andrade*, criados no século XX, e que enfatizavam a natureza na relação entre espaço aberto e construído, os elementos do folclore nacional amazônico, os jogos tradicionais infantis e a recriação de brincadeiras. Na mesma linha e contexto, alinham-se a *Escola parque de Anísio Teixeira* (com espaços abertos propiciando o vínculo da escola com a comunidade); o *Jardim da Infância na Natureza*, valorizando os espaços abertos, a diversidade de elementos, o convívio com a natureza e as atividades livres; e as *Escolas Alternativas* (abordando uma educação integral, envolvendo práticas expressivas, a vida no planeta, ecologia, experiência libertárias, movimentos sociais – as escola Te-Arte e Casa Redonda são dois exemplos). Ademais, Horn e Barbosa registram uma preocupação surgida nos anos 2000 concernente a uma educação naturalista, ecológica, ambiental e sustentável, seguida, nos últimos anos, da naturalização e desemparedamento da infância brasileira (HORN; BARBOSA, 2022).

A publicação *Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza*, organizado por Maria Isabel Amando de Barros (2018) constitui-se de um material rico e acessível do programa *Criança e Natureza* (iniciativa Instituto do Alana), sua composição, além do apoio da educadora ambientalista Léa Tiriba, contou com a contribuição de pessoas, escolas e organizações - que compartilharam experiências, referências, práticas e imagens, dentre elas *Brigitta Blinker*; *Casa Redonda Centro de Estudos*; *Children & Nature Network*; *EMEI Dona Leopoldina*; *Escola Ágora*; *Escola Amigos do Verde*; *Escola da Toca*; *Escola Rural Dendê da Serra*; *Escola Santi*; *Fundação Patio Vivo*; *Grupo Ambiente-Educação-PROARQ/FAU/UFRJ*; *International School Grounds Alliance*; *Maria Farinha Filmes*; *Matluba Kahn*; *Projeto Rede - Escola Municipal de Educação Infantil e de Ensino Fundamental Dulce de Faria Martins Migliorini*; *Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo*; *Te-arte Criatividade Infantil*; e *Escola Vila Verde*. Com fundamentação interdisciplinar, bases sensíveis e de profunda experiência - em suma e pertinentes à nossa pesquisa - algumas das temáticas desenvolvidas nesta obra são: Espaço e tempo para a infância; Educação integral, territórios educativos e bem-estar da comunidade; bases legais no Brasil; caminhos para o desemparedamento e para a implementação de pátios escolares naturalizados; escuta das crianças; formação dos educadores; territórios e articulação

comunitária; composição, organização e uso dos espaços; escolha dos materiais disponíveis para as crianças; importância do brincar e aprender com a natureza, e na natureza, na escola; escola como lugar de brincar, de experimentar-se em movimento, de encontros, de sentir-se bem, de sentido, significado e interesse.(BARROS, 2018)

Sobre o termo *desemparedamento*, é importante mencionarmos a expressão *emparedar*, instaurada por Léa Tiriba, em referência à ação de submeter as crianças da educação infantil a espaços entre paredes, bem como à expressão da condição que envolve uma leitura social de mundo. Tiriba aponta, na perspectiva do desemparedamento da infância, para uma relação entre a degradação das condições ambientais do planeta e a ausência de atenção aos desejos e necessidades das crianças nas instituições de educação infantil, tendo em vista que ser humano é pertencer à natureza e à cultura de forma simultânea.

A preocupação da autora — presente em sua dissertação de mestrado, em seu livro *Buscando caminhos para a pré-escola popular* (1992), em sua tese de doutorado *Crianças, natureza e Educação Infantil* (2005) e em seu livro *Educação Infantil como direito e alegria: Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias* (2021) — reúne concepções e práticas voltadas à natureza, contrárias ao consumismo e ao desperdício em nossa sociedade capitalista e competitiva. Nesse sentido, sem deixar de dar atenção às novas tecnologias e ao futuro, a autora aborda a importância das formas de pensar e dos saberes provenientes de povos ancestrais, favoráveis ao viver escolar e social — ecológico, solidário e democrático, conduzidos por uma ética de cuidado — de si, dos seres e da humanidade:

A sustentabilidade da vida na terra exige superarmos uma concepção de conhecimento que é simplista, que fragmenta a realidade, e abraçar a outra concepção, em que o conhecimento é complexo (MORIN, 2000), os sistemas vivos são totalidades integradas, com propriedades que não podem ser reduzidas a partes menores. Podemos ter em mente que a natureza do todo será sempre diferente da simples soma de suas partes. Não basta classificar e seriar, não basta medir, somar e quantificar, é preciso compreender que todos os membros de um ecossistema não estão isolados, mas interconectados em uma vasta rede de relações (TIRIBA, 2021, p. 232/233).

A educação infantil, que outrora se limitava ao assistencialismo e a teorias de educação que davam margem ao disciplinamento de corpos e mentes, avança

no sentido de uma educação integral, como direito, e que deve propiciar ao ser humano a liberdade e a alegria de viver, em consonância com a preservação do planeta. Nesse viés, Tiriba alega que a sensibilidade e a consciência acerca desse tema são fundamentais para a formação de educadoras e educadores e, na esfera pública, consiste um desafio de grande importância atender ao compromisso de conceituar a educação como constitutiva do viver, indicando a importância de reduzir, reaproveitar e reciclar e da disposição de tempos e espaços ao ar livre e em relação com a natureza. Conforme a autora:

Ainda que a educação ambiental também se efetive em contextos educativos não formais, as instituições de ensino têm um papel crucial para a formação de pessoas críticas, no que se refere a interações humanas com os demais seres do planeta (TIRIBA, 2021, p. 141).

Muito pertinente à temática desta pesquisa, Tiriba deslinda temas da pesquisa como um questionamento do paradigma moderno, mostra as relações da natureza com a razão e a sensibilidade, desconstrói ideia da natureza como *lugar* da sujeira, de perigos, de doenças e, na perspectiva de liberdade, aborda a reconexão da natureza com o desemparedamento, diante da substituição da terra por cimento e brita, assim como as possibilidades de aprendizagens ao ar livre, em contraponto aos artifícios da pedagogia. As reflexões da autora continuam, fazendo menção à oficialização do emparedamento, ao convívio com a natureza como um direito humano, aos desafios de cuidar e educar, ao amor entre os humanos e ao respeito à biodiversidade, à relação entre natureza e cultura, à reconexão com a natureza e o desemparedamento e à concepção de creches e pré-escolas como espaço de encontros positivos diante da problemática do consumismo e com a potência das referências encontradas na sabedoria dos povos originários. Nas palavras da educadora:

Na sociedade ocidental, a natureza é pensada como fragmentos, e a razão é o instrumento de um ser que tem como principal atributo a capacidade de raciocinar. Mais que isso, diferentemente de outros povos do globo, no Ocidente, os humanos são definidos por essa capacidade “Penso logo existo”: essa é a conhecida máxima de Descartes ao referir-se ao que nos caracteriza como espécie, visão que predomina na civilização ocidental, mas que não é única (TIRIBA, 2021, p. 219).

Abarcando o contexto de pandemia, mencionam-se abaixo as *Trilhas de Aprendizagens*, construídas como suporte pedagógico durante o atendimento remoto às crianças e famílias/responsáveis pela Educação Infantil. Durante a pandemia, o material foi produzido a fim de proporcionar a oportunidade de

familiares/responsáveis ampliem as atividades realizadas com bebês e crianças diariamente.

As educadoras e os educadores das Unidades Educacionais se mantiveram em contato com as crianças e famílias/responsáveis, interagindo por via Google Sala de Aula e ofertando propostas lúdicas diversificadas.

Tendo sido construídos dois volumes direcionados a bebês e crianças de 0 a 3 anos, e seus familiares/responsáveis e dois volumes voltados a crianças de 4 a 5 anos e seus familiares/responsáveis, os materiais que mais mencionaram a natureza nas propostas estão no volume 2 de em ambos os grupos. Mencionaremos, a seguir, algumas destas propostas e suas descrições:

- 0-3 ANOS (SÃO PAULO, 2020)

- FAZENDO COMIDINHAS COM ELEMENTOS DA NATUREZA

Materiais necessários: terra, folhas, gravetos, flores, potes, colheres, peneiras, funis. Estes materiais vão ajudar os bebês e crianças a investigar. Transformar a terra, folhas e gravetos em comida: bolo, sopa, macarrão. (SÃO PAULO, 2020, p. 35)

- Contação e adaptação do poema: GIRASSOL, DE VINICIUS DE MORAES

O contato com a natureza é essencial no processo de desenvolvimento infantil. Inspirados no trecho do poema “Girassol”, de Vinícius de Moraes, vamos observar animais, plantas e cores que encontramos na natureza. Que tal lembrar os parques e praças que já visitamos e os jardins que já admiramos? (SÃO PAULO, 2020, p. 50)

- BRINCANDO COM/NA NATUREZA

Cultivem uma planta ou muda para que os bebês e as crianças possam regar, manusear a terra, observar as mudanças e seu desenvolvimento. Parar um tempinho do dia para interagir e cuidar dos animais, observar os pássaros e seu canto, olhar pelas frestas e janelas o movimento das árvores. Explore os espaços e as brincadeiras com terra, areia e pedras disponíveis nos quintais ou vasos. (SÃO PAULO, 2020, p. 71)

- O AR E O VENTO

Observar, sentir e brincar com o vento: brincar ao ar livre, sentir o ar em movimento enquanto corre, soprar um instrumento e até ouvir o som do vento, dependendo da sua velocidade. Vivenciar a experiência com o ar e o vento é também uma brincadeira para aprender, investigar e até desvendar mistérios.

Faça um furo pequeno no fundo de um copo de papel, plástico ou até um prato descartável para passar a linha ou o barbante. Amarre a linha ou barbante num local, de forma que fiquem esticadas de um lado ao outro e pronto! O desafio é assoprar o copo ou outro objeto até chegar ao outro lado. (SÃO PAULO, 2020, p. 71)

- NATUREZA CONGELADA

Materiais necessários: recipientes descartáveis ou saquinhos; água; barbantes coloridos; folhas e sementes; flores, ervas aromáticas. Colher folhas, flores, gravetos, sementes e colocar em saquinhos plásticos ou recipientes descartáveis cortados ao meio, como garrafas PET. Colocar

água e levar ao congelador, de preferência à noite. No dia seguinte, convidar a criança a observar o que aconteceu com a água e com tudo que foi pro congelador. (SÃO PAULO, 2020, p. 74)

- OS SONS E OS ELEMENTOS DA NATUREZA

Vamos explorar elementos da natureza e ver como é possível criar diversas possibilidades de brincar e interagir com sons de elementos naturais. Como: Bater as pedras uma nas outras; ver o som dos gravetos enquanto se tocam; pegar folhas e passar no chão ou em outro lugar. (SÃO PAULO, 2020, p. 92)

- RISCAR E RABISCAR COM A NATUREZA

Que tal explorar a natureza e produzir rabiscos e desenhos no chão? A criança precisará de um pedacinho de chão de terra, do quintal, da calçada ou da pracinha. Para riscar, poderá utilizar um graveto ou o próprio dedo. Com esses elementos, poderá produzir marcas e apagá-las quando desejar. A brincadeira proporcionará experiências com texturas, cheiros, superfícies e diferentes movimentos. (SÃO PAULO, 2020, p. 106)

- 4-5 ANOS (SÃO PAULO, 2021)

- TEATRO DE SOMBRAS

O teatro de sombras, originado em países do Oriente, é uma das modalidades do teatro de animação. O teatro de sombras permite, ainda, a exploração de elementos da natureza – luz e sombra – para se conhecer suas características físicas, influenciando na percepção da criança sobre o tempo, o espaço e na sua perspectiva corporal. (SÃO PAULO, 2021, p. 134)

- NATUREZA, O IMAGINÁRIO E O BRINCAR

Materiais necessários: materiais da natureza (folhas secas, gravetos, pedrinhas, sementes e outros); caixa pequena de papelão (pode ser uma caixa de sapato); Pensando na importância de as crianças vivenciarem a relação com a natureza nos diferentes contextos e de oportunizar o exercício da imaginação, da criatividade, de criar seus próprios brinquedos com materiais naturais que possam ser explorados de diversas formas, resgatamos, por meio de imagens, alguns momentos vividos pelas crianças na escola a partir da proposta: natureza, o imaginário e o brincar. Convidamos as famílias a observarem o quanto as crianças se encantam com as miudezas encontradas nos elementos da natureza, como folhas secas, sementes, gravetos e areia, além das descobertas pelo caminho. Em parceria com as crianças, os adultos podem descobrir o potencial brincante desses elementos montando a “caixa da natureza”. Ao pesquisar e investigar a natureza no entorno da casa, as crianças podem descobrir detalhes e formas expressivas e transformar com a sua imaginação: uma folha pode virar um barquinho, gravetos podem virar homenzinhos, sementes podem virar comidinha de faz de conta. Os adultos podem ainda ajudar as crianças quando saírem para atividades necessárias na rua, recolhendo durante o seu trajeto elementos da natureza para compor a sua caixa, sempre higienizando os materiais. Depois, é só separar uma caixa de papelão pequena e inventar suas brincadeiras, criações ou composições. As crianças com diferentes deficiências e sem deficiência poderão explorar os materiais, fazer construções e inventar ambientes no espaço da casa. (SÃO PAULO, 2021, p. 24; 25)

- CRESCIMENTO DAS PLANTAS

Acompanhar o processo de crescimento, desenvolvimento e cuidado com as plantas é bastante interessante e prazeroso. A natureza oferece

diferentes formas de interagir e brincar com ela. Conhecer as sementes, plantar, regar, cuidar, colher folhas secas, brincar com terra, observar as árvores e acompanhar as mudanças de cores das folhas são experiências que podem estar presentes na rotina com as crianças. Envolvidas com os elementos naturais, as crianças reconhecem a importância do cuidar, da água e do sol para o desenvolvimento na natureza. Seja em um vaso que já se tenha em casa, plantar uma semente de uma laranja, ou uma brincadeira no quintal com diferentes tipos de flores, frutos e folhagens ou ainda um cantinho verde especial, o plantio de uma horta, um jardim ou de uma árvore são experiências muito boas para as crianças. (SÃO PAULO, 2021, p. 93)

- O AR OCUPA ESPAÇO

Para verificar se o ar ocupa espaço, vamos precisar de: um recipiente de borda larga; um copo vazio transparente; água (quantidade suficiente para cobrir o copo dentro do recipiente); uma folha de papel toalha. Amasse o papel de maneira que ele caiba no fundo do copo, ocupando todo aquele espaço. O que acontecerá quando este copo for colocado com a boca virada para baixo dentro do recipiente com água? Mergulhe o copo, com o papel amassado no fundo, dentro do recipiente com água. Aguarde alguns segundos e observe: Será que o papel molhou? Retire o copo e verifique como o papel está. E o copo por dentro, ficou molhado ou permaneceu seco? (SÃO PAULO, 2021, p. 93)

- ELEMENTOS DA NATUREZA

É possível utilizar gravetos, folhas, pedras, sementes e outros elementos da natureza para criar um desenho, fazer uma colagem, uma escultura, etc. Use papel sulfite ou um pedaço de papelão para montar sua arte. Depois que estiver pronto, procure com a criança um lugar especial para expor sua obra para toda a família. (SÃO PAULO, 2021, p. 94)

- OBSERVAR, SENTIR E BRINCAR COM O VENTO

Deixe a criança brincar ao ar livre, sentir o ventinho enquanto corre e ouvir o som do vento. Chamar a atenção da criança para acompanhar o movimento de uma pipa no céu e o movimento das plantas quando está ventando. Observar o que acontece quando ela sopra ao experimentar tocar um instrumento de sopro (flauta). Brincar com as bolhas de sabão, puxar o ar e assopra as bolhas ao vento. Sopre mais forte ou mais fraco. Tentar soltar muitas bolhas ao mesmo tempo. Experimentar apoiá-las nas mãos com e sem luvas, e aproveitar as diferentes formas de brincar. (SÃO PAULO, 2021, p. 94)

- ASSOPRAR NA ÁGUA

Materiais necessários: um recipiente com água, canudos ou outros objetos que possibilitem o sopro. A experiência é ver o que acontece na água quando você sopra mais forte ou mais fraco. Como a água se movimenta? Quando as ondinhas ficam maiores? Será que existe diferença em usar canudos com espessuras diferentes? (SÃO PAULO, 2021, p. 95)

FAZER BINÓCULO

Materiais necessários: rolinho de papel higiênico, peneira, fundo de um copo, papel sulfite com furos diferentes, toalha de crochê, plástico colorido [...] Utilizar utensílios de casa e objetos variados para observar a natureza e a sociedade de maneiras diferentes; interagir com os materiais e pessoas e propiciar momentos de diversão, observação e calma; explorar

e pesquisar materiais de largo alcance; vivenciar sentimentos diante da experiência. O que você vê lá fora? Em seguida, pense sobre: O que vocês veem pela janela de suas residências? Sabiam que podemos explorar novas maneiras de observar a paisagem e as pessoas? E se você fechar apenas o olho esquerdo, como você vê a paisagem? E se fecharem o olho direito, conseguem perceber mudanças no espaço e pessoas observadas? Quais as outras maneiras que você consegue encontrar para observar o que está lá fora? Como se sente e qual a reação das pessoas à sua volta ao perceberem que estão sendo observadas? (SÃO PAULO, 2021, p. 130)

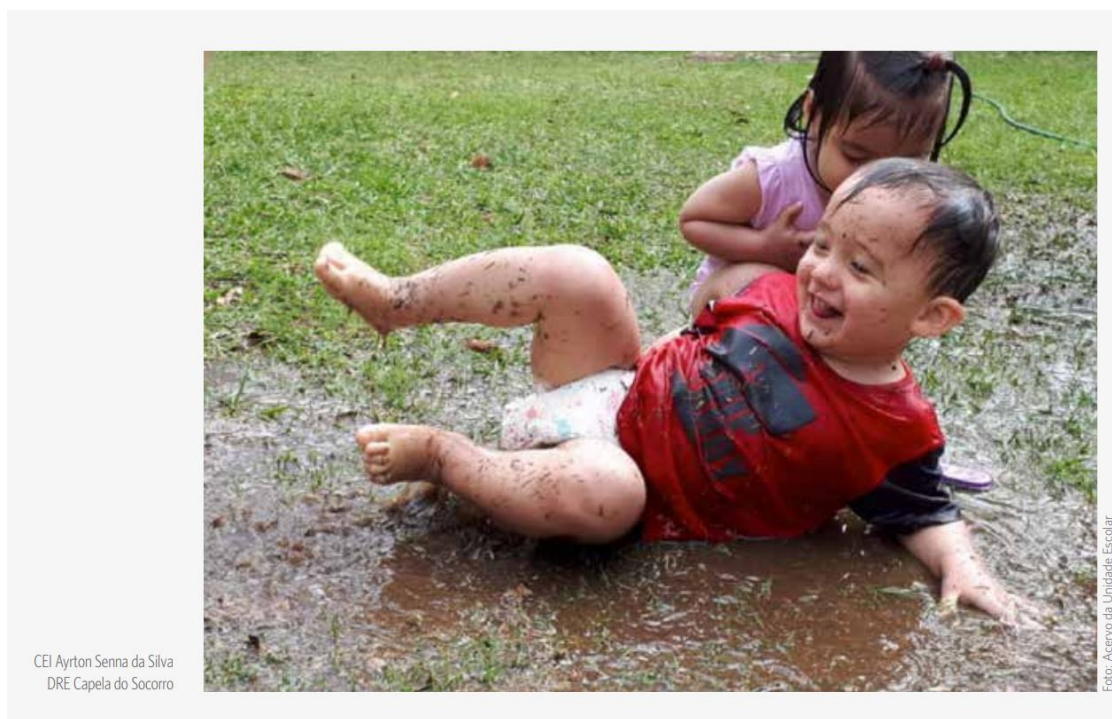
No ano de 2023, contemplando os meses de março a novembro do período considerado pós-pandemia, a SME ofereceu uma formação às educadoras e aos educadores da Educação Infantil Paulista, denominada *Formação da Cidade*, fundamentada em princípios do Currículo da Cidade. Os módulos foram mensais, contando com material de apoio, uma live em cada módulo e uma atividade formativa. O conteúdo programático e a live foram diferentes para docentes de educação infantil dos CEIs (Centros de Educação Infantil) - diretos e parceiros - dos das EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil). Como exemplo, citaremos os módulos abordados na programação para docentes de CEIs (SÃO PAULO, 2023):

- *Integralidade, Educação Inclusiva e Equidade em interface com o PPP e a Carta de Intenções;*
- *A atitude adulta que acompanha bebês e crianças pequenas no CEI: o papel da(o) professora(or) na Educação Infantil;*
- *A atitude adulta que acompanha bebês e crianças pequenas no CEI: a observação do cotidiano na Educação Infantil;*
- *A troca de fraldas, banho dos bebês e a troca de roupas de crianças pequenas no CEI;*
- *Alimentação: Fome, Gosto, Apetite e Diversidade Alimentar;*
- *Desafios em relação à alimentação de crianças pequenas no CEI: do colo à mesa;*
- *Desafios em relação à alimentação de crianças pequenas no CEI: recusa e seletividade alimentar;*
- *Motricidade Livre e o Brincar: a gênese da iniciativa no brincar dos bebês e as categorias do brincar;*
- *Motricidade Livre e o Brincar: a importância da motricidade livre e o valor da autonomia.*

Com o objetivo, da formação mencionada acima, de potencialização da prática docente, visando contribuir com o fazer das professoras e dos professores de modo a ressignificar a atitude adulta e qualificar a relação adulto - bebê/criança, os conteúdos envolveram os eixos estruturantes: cuidados, brincar e motricidade livre. Para esta pesquisa, destacamos os módulos: *Integralidade, Educação Inclusiva e Equidade em interface com o PPP e a Carta de Intenções; Motricidade Livre e o Brincar: a gênese da iniciativa no brincar dos bebês e as categorias do brincar;* e *Motricidade Livre e o Brincar: a importância da motricidade livre e o valor da autonomia.* (SÃO PAULO, 2023):

O próximo capítulo aborda questões referentes às propostas, práticas e formação de educadoras e educadores nas escolas de educação infantil, a partir dos documentos analisados.

Figura 5. Vivência de bebês na natureza



Fonte: *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019, p.118).

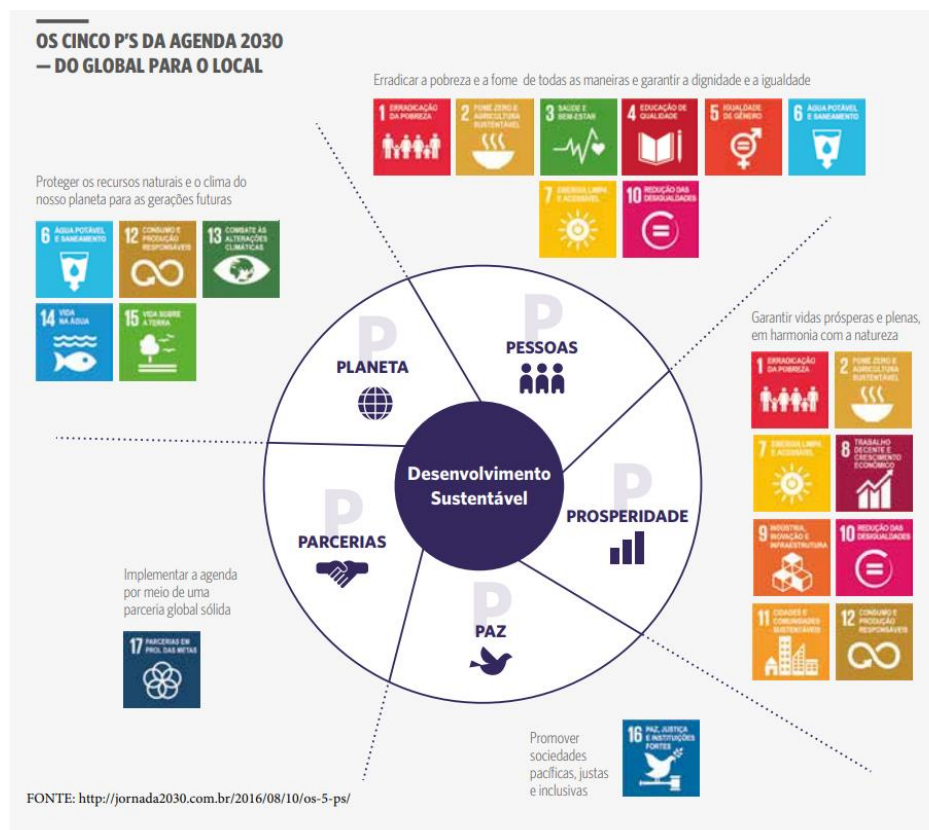
Figura 6. Objetivos de Desenvolvimento sustentável (ODSs)



Atualizado em fevereiro de 2019.

Fonte: Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019, p. 56).

Figura 7. Os cinco P's da Agenda 2030



Fonte: Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019, p. 57).

3. CRIANÇA E A NATUREZA NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS

Este capítulo procura codificar e categorizar práticas pedagógicas e formação docente, a partir da seleção baseada nas buscas anteriores, consideradas adequadas às categorias pertinentes aos objetivos deste capítulo, do geral aos específicos, relacionados às relações entre brinquedos, brincadeiras e educação infantil. Para este capítulo realizamos a busca pelos termos, a seguir apresentados, seguidos pelos resultados de busca.

Nesses termos, *Espaço externo* apresenta um resultado no *Currículo da Cidade: Educação Infantil* e nenhum em *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*. *Área externa*, aparece com seis resultados no *Currículo da Cidade: Educação Infantil* e nenhum em *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*. *Materialidade* obtém 18 resultados no *Currículo da Cidade: Educação Infantil* e nenhum resultado em *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, embora se deva assinalar que a Dimensão 6 do documento registra *Ambientes Educativos, Espaços e Materiais*. *Formação continuada*, por sua vez, é citada por cinco vezes no *Currículo da Cidade: Educação Infantil* e seis vezes em *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*. Por fim, *Formação docente* tem um resultado no *Currículo da Cidade: Educação Infantil* e nenhum em *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*.

O *Currículo da Cidade: Educação Infantil* enfatiza que, além dos espaços internos, o espaço externo deve ser preparado objetivando “a criação de brincadeiras com recursos naturais, como folhas, árvores, areia, pedrinhas, pinhas”, e cita, como característica de uma vida saudável, a importância de os bebês e crianças experienciarem o contato com a natureza, como, por exemplo:

[...] ouvir histórias e brincar na sombra das árvores, fazer cidades e estradas no tanque de areia, escalar uma escada de corda amarrada a um galho de árvore, balançar numa rede ou num balanço amarrado a um galho de árvore, brincar com barro, terra e água, produzir e brincar com objetos ao vento (pipa, biruta, cata-vento), lavar os brinquedos, participar de jogos de movimento ou simplesmente observar a natureza, ouvir um canto de pássaro, visitar as flores do jardim, acompanhar o crescimento das verduras na horta ou de uma planta (SÃO PAULO, 2019, p. 97).

Essas táticas propiciam, também, que as crianças possam ter autonomia para se locomoverem pelo prédio, de modo a fortalecer e potencializar suas relações e

interações com os diversos espaços. Tendo em vista que, para que as brincadeiras aconteçam, tempo e espaço são necessários, é preciso refletir, experimentar, pensar, criar parcerias, reorganizar acordos selecionar e organizar materiais para a brincadeira.

O documento traz uma descrição de um modo como a professora potencializa o brincar das crianças, a partir de uma relação acolhedora e da oferta de objetos, criando um ambiente de possibilidades, onde os bebês podem exercitar a observação, a exploração e a experimentação:

A professora seleciona objetos que interessam e desafiam as crianças e, com olhar sensível e escuta atenta, interage e reorganiza novas oportunidades com objetos naturais (cabaças, folhas, pinhas, sementes grandes, pedras, conchas); objetos de uso doméstico (escumadeiras, peneiras, escovas, esponjas, colheres de pau, espremedor de frutas); objetos de metal, couro, madeira e borracha, possibilitando uma variedade de modos de exploração. Permanecemos ao lado dos bebês, observando sem intervir, respeitando o tempo e ritmo de cada um. Quando somos solicitados, procuramos ajudar sem interromper o envolvimento do bebê, recolocar no cesto os objetos que estão espalhados valorizando cada vez mais suas investigações e descobertas (SÃO PAULO, 2019, p. 98).

Na experiência brincante, descrita como *o cesto do tesouro do Berçário I*, a professora se faz presente e próxima, percebendo quando interagir e quando sair de cena, em prol da autonomia e iniciativas dos bebês. Outra cena descrita no documento retrata estratégias de uma professora no planejamento de atividades e para organizar tempos, construindo estratégias que possibilitam maneiras diversas de interações entre as crianças, envolvendo-as no planejamento, na seleção de materiais, escolha de espaços, de acordo com a intencionalidade docente, seja ao sugerir a atividade, ao compartilhar com a turma sua organização de modo diverso, ou ao incentivo à autonomia das crianças nas atividades livres. Nesse sentido, enfatiza-se o desenvolvimento das crianças e suas possibilidades, pois “são capazes, desde que nascem, de se relacionar com o mundo de pessoas, objetos, natureza e situações ao seu redor, atribuindo um valor a tudo o que vivem” em suas experiências, portanto,

As experiências vividas nos espaços de EI devem possibilitar aos bebês e às crianças a interação e reflexão sobre o mundo que os cerca, sobre os elementos da natureza, sobre as relações com outras crianças e adultos, para que possam criar e testar suas hipóteses, construindo, assim, suas aprendizagens. As experiências, vivências, saberes e interesses infantis são pontos de partida para novos conhecimentos (SÃO PAULO, 2019, p. 82).

Referente ao documento *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulista*, na Dimensão 3 - MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS EM CONTEXTOS LÚDICOS PARA AS INFÂNCIAS - embora alguns itens estejam presentes em outras menções deste trabalho - encontramos os seguintes Indicadores e suas respectivas questões, condizentes ao capítulo (SÃO PAULO, 2016, p. 39; 40):

INDICADOR 3.3 - BEBÊS E CRIANÇAS EXPRESSANDO-SE POR MEIO DE DIFERENTES LINGUAGENS QUE PERMITAM EXPERIÊNCIAS AGRADÁVEIS, ESTIMULANTES E ENRIQUECEDORAS

3.3.10 As educadoras e os educadores possibilitam contato dos bebês e das crianças com os elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas, sementes e exploram brincando?

3.3.13 As professoras e os professores favorecem o convívio dos bebês e das crianças com a natureza num cenário de interação com seus elementos e de livre movimentação corporal?

A Dimensão 6 – AMBIENTES EDUCATIVOS: TEMPOS ESPAÇOS E MATERIAIS, aborda, também as potencias criativas das crianças a partir da utilização de utensílios ou objetos do dia a dia, materiais não estruturados, espelhos, materiais encontrados na natureza e afins, considerando essa variedade de possibilidades como um dos princípios da organização e planejamento de espaços; o Indicador e as questões que consideramos para esta seção encontram-se nos seguinte indicador e nas questões subsequentes (SÃO PAULO, 2016, p. 50; 51):

INDICADOR 6.1 - AMBIENTES, ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS

6.1.2 Os ambientes são organizados com oferta de materiais (tecidos, papelão, madeira, fios, elementos da natureza, tintas, pincéis, barro, argila, massinha, espelhos, fantasias e instrumentos sonoros) que favoreçam o trabalho com as múltiplas linguagens, evitando assim o uso exclusivo de materiais plásticos?

6.1.9 O ambiente externo é planejado e organizado de modo a proporcionar aos bebês e crianças o contato com o sol, em horários adequados, e outros elementos da natureza, possibilitando atividades livres, interações entre as crianças e experiências com água, terra, ar, plantas e outros?

Conforme o Currículo da Cidade: Educação Infantil no Indicador 6.1 – *Ambientes, espaços, materiais e mobiliários*, é abordada a temática das condições de trabalho e da garantia de uma situação de vida para as crianças nas Unidades educacionais; aponta-se, para o direito das crianças à exploração de espaços

internos e externos da Unidade Educacional, às brincadeiras com amigos e à beleza da natureza; deste modo tal indicador transforma-se no Objetivo de Aprendizagem: “utilizar materiais, objetos e brinquedos acessíveis para expressar a diversidade humana e cultural, a autoria e o protagonismo” (SÃO PAULO, 2019, p. 203). Objetivos em consonância com a dimensão 3 incluem: “Recitar poemas, parlendas e canções, explorando todos os sentidos”; “Explorar elementos da natureza para conhecer suas características físicas”; “Explorar elementos da natureza para classificá-los”; e “Deslocar-se em espaços com elementos da natureza de forma autônoma”. (SÃO PAULO, 2019. p. 208)

Na seção seguinte discorreremos sobre a organização dos tempos, espaços, e materialidades, bem como na abordagem nas narrativas presentes nas interações vividas no cotidiano de bebês e crianças na educação infantil paulistana.

3.1 - Tempos, espaços, materialidades, narrativas e interações na Educação Infantil

Para analisar a estruturação do cotidiano dos bebês e das crianças, consideramos as seguintes variáveis organizadoras do processo educativo: os espaços, os tempos, as interações, as materialidades e as narrativas (nas múltiplas linguagens).

O capítulo três do Currículo da Cidade: Educação Infantil traz como título “A reinvenção da ação docente na educação infantil”, no item 3.1 “O cotidiano vivido e refletido” aborda-se a questão da organização do processo educativo, considerando espaços, tempos, interações, materialidades e narrativas; ao tratar do tema das materialidades em sua diversidade, o documento nos diz:

As materialidades agrupam uma imensa gama de objetos, ferramentas, instrumentos que possibilitam investigar, pensar, inventar, raciocinar. Materialidades significativas são os jogos e os brinquedos, os objetos do cotidiano, os materiais artísticos, científicos e tecnológicos, os materiais de largo alcance como pedaços de madeira, pedaços de cano, cordas, rolhas, entre outros. Quando planejamos as materialidades que vamos disponibilizar aos bebês e crianças, é importante considerar quais experiências projetamos para eles, bem como a diversidade e a quantidade de materiais, garantindo que possam fazer suas escolhas individuais, sem que necessariamente façam as mesmas atividades ao mesmo tempo (SÃO PAULO, 2020, p. 135).

No trecho acima referido é possível notar que, ao abordar as materialidades significativas, o conceito de materiais de largo alcance possui uma amplitude de possibilidades e, em se tratando de prática pedagógica em educação infantil, dialoga diretamente com as intencionalidades docentes. O lugar da brincadeira na educação infantil não dispensa a presença do professor, porém não deve ser tão dirigida, ocupando, junto às interações, um lugar central no cotidiano dos bebês e crianças, com a oferta de possibilidades para que os bebês e as crianças explorem, interpretem, experimentem, de forma acessível e segura, as materialidades, a mobília e os mais diversos espaços da Unidade escolar, internos ou externos, conforme já mencionamos anteriormente. A qualidade no planejamento e organização dos espaços promove a autonomia e a escolha dos bebês e crianças, assim como a qualidade e diversidade de materiais podem despertar o interesse à experimentação através dos sentidos, propiciando o estabelecimento de relações por meio da manipulação e do movimento; sobre o movimento autônomo das crianças, citando o Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019, p.110):

É importante que possam experimentar giz e carvão para desenhar no chão da escola, fazer tinta colorida aproveitando a casca de beterraba, modelar com barro, papel machê e massa de farinha feita com o grupo. Aprender sobre os processos de produção das coisas desperta a imaginação, o pensamento e a vontade de experimentar e criar.

O documento traz uma cena de aproveitamento de um espaço na área externa da Unidade Educacional, onde, com a participação de professoras, crianças e seus familiares planejaram e construíram uma área de sombra num local onde batia muito sol, utilizando parafusos e pano grosso. O local foi ocupado, então, com plantas, banquinhos de tocos de árvores e as vivências se procederam conforme o trecho abaixo (SÃO PAULO, 2019, p.111)

A partir daí, foram tendo novas ideias para ocupar outros cantos da área externa: um espaço para brincar com água e terra, uma pista de corrida, uma casinha de boneca. Plantaram árvores e fizeram planos para o futuro: uma casinha na árvore, uma escada de corda para subir até a casinha. No dia a dia, além de espaço para brincar e ouvir histórias, as crianças passaram a se responsabilizar também pelo cuidado (água, adubação) das árvores. A necessidade de adubação trouxe à discussão a compostagem, e o projeto se ampliou para envolver a cozinha, passando a ser registrado e divulgado para a comunidade por meio de desenhos das crianças. Sempre que as crianças participam da arrumação do espaço interno (prateleiras e materiais) ou externo, como vimos na cena anterior, elas se sentem mais seguras e acolhidas para tomar iniciativas e para cuidar desse espaço, como guardar e cuidar dos materiais, regar e cuidar das plantas.

Pontuamos que, enquanto o espaço está relacionado a estrutura física/arquitetônica e aos materiais dispostos, o ambiente concerne ao conjunto entre esse espaço físico e as relações que se estabelecem nele, tais como os afetos e acontecimentos da experiência. A organização do espaço é considerada uma estratégia parceira pedagógica docente, tendo em vista que a disposição das diversas materialidades às interações os bebês e crianças tornam a prática pedagógica coerente com a descentralização do adulto. Respeitando o bem-estar das crianças, as potencialidades e ritmos ao considerar os tempos do cotidiano infantil, o documento faz referência a Winnicott (1982) no seguinte trecho:

[...] trata-se de um tempo em que as crianças tenham uma experiência completa, e não vivências interrompidas a cada momento. Uma experiência pode se iniciar de forma dirigida ou livre, mas quando ela é aberta, permite o acaso, a intensidade, a criação e a construção de significados. O tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida individual e social (SÃO PAULO, 2019, p.134).

Sobre as narrativas, consideramos a diversidade de percepções sobre as experiências e vivências constitutivas e transformadoras dos sujeitos, a partir de descobertas, conexões, aprendizagens que muitas vezes precisam ser narradas e ressignificadas, efetivando, assim a compreensão; nas experiências brincantes os bebês e crianças narram suas questões, escolhendo gestos, palavras, imagens e cores, onde as emoções revividas são transformadas por meio das expressões dos sujeitos. As formas de organizar o grupo consideram as rodas de conversa, as reflexões coletivas, os jogos, os combinados, onde se pode compartilhar conhecimentos, sentimentos e, dentre eles, o conhecimento de si e do outro, como oportunidade de estímulo ao respeito pelas diferenças.

As ações coletivas da Unidade Educacional apresentam-se como potência para a superação de desafios que surgem, assim como, ao organizar e reorganizar espaços, tempos, interações relacionais e materialidades - no sentido de flexibilização e respeito ao tempo e ritmo de cada bebê/criança - de forma significativa, potencializa-se as aprendizagens e amplia-se a qualidade das experiências.

Por parte das(os) professoras(es), é importante considerar os sujeitos das aprendizagens e a Educação Integral, para as escolhas das leituras que serão realizadas aos bebês e crianças, pois nutrirão o imaginário, influenciando na formação do leitor; as concepções de infância e princípios educativos concernentes

aos direitos dos bebês e crianças, linguagens, conhecimentos e saberes precisam ser discutidas e refletidas constantemente, tendo em vista a multiplicidade de mundos e contextos familiares, histórico, social, religioso, étnico racial, de gênero nos quais esses bebês e crianças se constituem. Faz-se necessário, por parte das educadoras e dos educadores que sejam planejadas rotinas que comportem a imprevisibilidade, de forma significativa com relação aos espaços, territórios materialidades e tempos (SÃO PAULO, 2019).

O Currículo integrador da Infância Paulistana (2015), conforme já assinalamos anteriormente, considera que os diferentes ambientes internos e externos das Unidades Educacionais são importantes para a experiência dos bebês e das crianças, necessitando que sejam seguros, desafiadores e acolhedores, propiciando a exploração de diversos materiais, incluindo materiais naturais e industrializados que sejam instigadores

[...] como terra, água, pedras, tocos de madeira de diferentes tamanhos, sementes, folhas secas, conchas, objetos reciclados, como frascos, tampas, caixas de papelão de diferentes tamanhos, retalhos de pano de diferentes texturas e tamanhos, rolhas, prendedores de roupa, bolas de meia, etc. e também instrumentos de pesar e medir, mapas, material de pesquisa, como livros de consulta, enciclopédias, dicionários, livros de história, gibis, revistas, material de desenho, pintura, construção sempre acessíveis aos olhos e mãos das crianças (SÃO PAULO, 2015, p.48-49).

Aponta-se para a garantia aos bebês e crianças de contato com a diversidade de materialidades, valorizando o a utilização de materiais simples, como os recicláveis e da natureza, assim como os de arte, todos capazes de promover a aprendizagem pelo brincar, descobertas, construções e criação, seja na experiência com os fenômenos da natureza ou com os objetos. Nesta concepção deve ser ofertado aos bebês e às crianças o contato com materiais como os

[...] que produzam sons, como tampas de panela, bacias pequenas, colheres de pau; objetos de diferentes texturas e cores, possibilidades de encaixe como cones, potes, tampas coloridas e frascos, retalhos de tecido, caixas de papelão de diferentes tamanhos e também elementos da natureza como retalhos de madeira, sementes grandes, e também água, areia, terra, luz do sol, vento (SÃO PAULO, 2015, p. 57).

A Dimensão 6 (Ambientes, espaços e materiais) dos Indicadores de qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016, p. 50, 51, 52), aborda questões diretamente ligadas à este capítulo, conectadas visceralmente com o Currículo da Cidade: Educação Infantil e com o Currículo Integrador da Infância Paulistana, tal

dimensão já foi citada no capítulo anterior, no entanto, por expressarem as concepções mencionadas, consideramos relevante pontuar os indicadores que constituem tal Dimensão e suas respectivas questões:

INDICADOR 6.1 - AMBIENTES, ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS

6.1.1 Na ocupação dos espaços internos e externos da Unidade Educacional por todos os bebês e por todas as crianças estão garantidos movimentos, brincadeiras e deslocamentos que permitam a exploração dos ambientes?

6.1.2 Os ambientes são organizados com oferta de materiais (tecidos, papelão, madeira, fios, elementos da natureza, tintas, pincéis, barro, argila, massinha, espelhos, fantasias e instrumentos sonoros) que favoreçam o trabalho com as múltiplas linguagens, evitando assim o uso exclusivo de materiais plásticos?

6.1.3 Os ambientes são equipados com mobiliários apropriados ao uso de todos os bebês e todas as crianças, considerando a altura adequada das prateleiras, mesas, cadeiras, bancadas, pias, trocadores, com condições de conforto, segurança e acessibilidade?

6.1.4 Os espaços, materiais, objetos, brinquedos estão acessíveis para todos os bebês e todas as crianças?

6.1.5 As janelas permitem a ventilação, iluminação natural e visibilidade para o ambiente externo, com peitoril de acordo com a altura das crianças, garantindo segurança?

6.1.6 A decoração e os materiais, na composição dos ambientes, respeitam e representam a diversidade humana e cultural, a autoria e expressão dos bebês e das crianças?

6.1.7 As marcas das criações dos bebês e das crianças são expostas com regularidade em paredes, painéis e ambientes educativos, de modo a dar visibilidade às culturas infantis?

6.1.8 As crianças participam com os professores e professoras na organização dos ambientes para realização de suas futuras experiências?

6.1.9 O ambiente externo é planejado e organizado de modo a proporcionar aos bebês e crianças o contato com o sol, em horários adequados, e outros elementos da natureza, possibilitando atividades livres, interações entre as crianças e experiências com água, terra, ar, plantas e outros?

6.1.10 A Unidade Educacional, em seu Projeto Político-Pedagógico, prevê espaços planejados para o recolhimento dos bebês e das crianças que desejam ou que necessitam de descanso, respeitando seu momento de individualização e quietude?

6.1.11 Os ambientes são organizados com diversidade de livros e outros materiais sensoriais de leitura que possuam riqueza de tamanhos, cores, formas, texturas, inclusive odores e temperaturas?

6.1.12 Os livros infantis estão organizados de modo que fiquem à disposição dos bebês e crianças em cestos ou prateleiras sempre à sua altura?

6.1.13 Diferentes recursos tecnológicos e midiáticos (computador, lanternas, câmera digital, gravador, projetor, caixas de luz, tablets,

celulares...) fazem parte das experiências propostas às crianças, numa perspectiva de educação pela descoberta e não pela instrução?

INDICADOR 6.2 - TEMPOS DESTINADOS ÀS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS

6.2.1 Os tempos destinados às experiências dos bebês e crianças nas áreas externas como parques, solários, quadras, jardins acontecem diariamente?

6.2.2 Os momentos de transições de uma atividade para outra são pensados e organizados respeitando o tempo da criança e evitando longos períodos de espera?

6.2.3 O tempo de utilização de TV e vídeo é planejado considerando a ampliação do repertório cultural de bebês e crianças, evitando que fiquem expostos somente a estes recursos em detrimento de outras experiências?

6.2.4 O tempo do sono, alimentação, banheiro e higiene respeitam as necessidades e os ritmos biológicos dos bebês e das crianças?

6.2.5 O tempo para as refeições é organizado como prática educativa que garanta a interação entre todos os bebês e todas as crianças?

6.2.6 Existem práticas educativas no momento das refeições que garantam a autonomia das crianças na escolha dos utensílios, dos alimentos e do lugar de sua preferência?

INDICADOR 6.3 - A EXPLORAÇÃO DOS ESPAÇOS DO CEU (este específico para os CEUs)

6.3.1 Os bebês e crianças utilizam semanalmente a Biblioteca do CEU, explorando e interagindo com seu acervo de forma lúdica e criativa?

6.3.2 Os bebês e crianças utilizam semanalmente os espaços coletivos do CEU como quadras, salas de dança, telecentros, padarias de forma intencional e criativa?

6.3.3 O uso das piscinas, para bebês e crianças, está garantido na prática educativa de sua Unidade Educacional de forma periódica? (Considerando os períodos de clima favorável)

6.3.4 Os bebês e crianças participam da programação cultural, esportiva e de lazer do CEU como parte da prática educativa?

6.3.5 A programação do CEU é socializada entre as famílias/responsáveis e educadores?

Em 2023, a Secretaria Municipal de Educação e Coordenadoria Pedagógica-Divisão de Educação infantil (DIEI) elaborou um documento intitulado *Orientações e possibilidades de utilização e exploração do Kit Pedagógico 2023*. Esse documento, traz a perspectiva de oferta de suporte para que as educadoras e os educadores possam ter mais conhecimento acerca da composição, das materialidades, e de materiais, sejam eles novos ou conhecidos de longa data. Tendo em vista que os processos criativos nas crianças estão visceralmente ligados às suas ações de viver e transformar, o mesmo documento sublinha a importância

de se realizarem questionamentos sobre os materiais oferecidos para bebês e crianças no cotidiano da Educação Infantil, citando a artista e pesquisadora Stela Barbieri. Esta, em sua proposição de materialidades como potências da matéria, distingue os termos *matéria*, *material* e *materialidade*, termos em que o elemento originário (tal como o fogo, a água, o barro, a madeira) consiste na matéria; as materialidades, nas potências de transformação da matéria e os materiais dizem respeito ao que foi produzido com essa matéria (SÃO PAULO, 2023a).

O documento pontua a importância de que as professoras e professores de bebês e crianças estejam sempre pesquisando acerca dos materiais, seja por via de indicações, leituras ou experimentos que gerem perguntas, hipóteses e proposições favoráveis à organização de contextos aos bebês e crianças, seja por registros que despertem a curiosidade, o desejo pelo saber, pela voz ou através do corpo, vistos como convites à experimentação, à investigação e às sensações. Nesse sentido, é apresentada a concepção de que o contato com elementos da arte e da cultura é um direito de todas e de todos, em sua característica humanizante, que não depende de habilidades. Os materiais do kit contemplam (SÃO PAULO, 2023a, p. 11):

- AQUARELA À BASE DE ÁGUA (12 CORES)
- ARGILA ESCOLAR (1kg)
- ARGILA EM PÓ COR AMARELA, BRANCA E ROSA (6kg)
- ARGILA PROFISSIONAL BRANCA, NEGRA E VERMELHA (10kg)
- BLOCO TÉCNICO DESENHO GRAMATURA (BRANCO)
- BOBINA DE PAPEL KRAFT (ALTA)
- PAPEL SULFITE PARA PLOTTER. 610mm x 50m - 90g
- CANETA RETROPROJETOR PERMANENTE (6 CORES)
- CAVALETE PARA PINTURA COM PERNAS DOBRÁVEIS (1,42m E ALTURA REGULÁVEL)
- COLAS LÍQUIDAS ESCOLARES (1 LITRO)
- CONJUNTOS DE CANETA HIDROGÁFICA GROSSA (12 CORES)
- CONJUNTOS DE COLA COLORIDA (6 CORES)
- TINTA GUACHE AMARELA, AZUL, BRANCA, PRETA, LARANJA, ROXO, MARROM, VERDE, VERMELHA (500 ml CADA)
- FITA DE CETIM Nº 12 - 10 METROS (DIVERSAS CORES)
- FITA MÉTRICA (1,5m)
- FITA ADESIVA GROSSA
- FITA DUPLA FACE DE PAPEL
- FOLHA DE ACETATO CRISTAL RÍGIDO 100% TRANSPARÊNCIA (PACOTE)
- FOLHAS DE PAPEL COLOR SET (DIVERSAS CORES)
- GIZ PÁSTEL SECO LONGO (12 CORES)
- LÁPIS CARVÃO PARA DESENHO ARTRÍSTICO
- LIXAS DE PAREDE
- LUPAS
- PINCEIS ATÔMICOS CORES AZUL, VERDE E PRETA

- PINCEL BROCHA Nº4
- PINCEL CHATO Nº 20
- PINCEL REDONDO Nº10
- PINCEL REDONDO Nº2
- PINCEL REDONDO Nº4
- ANILINA EM PÓ (DIVERSAS CORES)
- ROLO DE PLÁSTICO TRANSPARENTE (PARA MESA)
- ROLOS DE FITA CREPE
- ROLINHOS PARA PINTURA COM CABO
- SACOS PLÁSTICOS GROSSOS COM 4 FUROS
- TESOURA MULTIUSO
- ESTECAS PARA MONTAGEM (6 PEÇAS)
- TELA PARA PINTURA EM ALGODÃO 20X30 E 30X40

Muitos dos materiais acima elencados diferem dos padrões tradicionalmente conhecidos como materiais escolares, como reitera o documento abaixo transcrito:

Entende-se que bebês e crianças têm o direito de acessar a maior diversidade possível de materialidades, bem como experimentar e subverter o uso do maior número possível de objetos. Há muitos materiais expressivos na cozinha de casa, na loja de construção, na indústria, nas lojas de arte e artesanato, entre outros lugares. Em um diálogo simples com a arte contemporânea, vemos que os artistas estão cada vez mais ousando ir além do tradicional e percebemos interlocuções desse processo com aqueles que bebês e crianças fazem (SÃO PAULO, 2023a, p. 12).

O documento menciona a importância de observação e atenção a esta oferta de materiais aos bebês e crianças. Considerando a especificidade de cuidados referentes aos bebês, faz-se necessário que os materiais sejam apresentados gradualmente, de acordo com o que se percebe sobre as demandas e capacidades que o grupo vá apresentando, tendo em conta, também, o cuidado e a atenção relativos a alergias, de modo a evitar que alguma criança possa apresentar sensibilidades adversas aos componentes do material. Necessário, igualmente, é manter sempre a proximidade com as famílias, no sentido de compreenderem as intencionalidades e a importância das experiências, como por exemplo, sobre as marcas que poderão acompanhar as roupas infantis. A respeito, os registros fotográficos das experiências podem ser bastante favoráveis na parceria estabelecida entre a escola e a casa da família do aluno.

A seguir, citam-se alguns exemplos que o documento apresenta em trabalhos realizados na rede municipal paulistana, pertinentes diretamente à temática da natureza (alguns deles por meio de registros fotográficos). O documento traz, também, observações sobre elementos da natureza, tintas e objetos relativos às composições. Sobre a argila, o documento se aprofunda em

suas possibilidades, potências e formas, tornando-a bastante presente no texto e nas imagens que a usam como material:

[...] a argila traz uma gama de cores e tonalidades que dificilmente encontramos em tintas industrializadas, por isso ela pode ser utilizada na produção de tintas artesanais com grande envolvimento das crianças em todo o processo. A dosagem de água e a mistura de cores podem constituir momentos ricos de pesquisa e levantamento de hipóteses por parte das crianças. É interessante armazenar a argila em potes de vidro para que suas cores fiquem visíveis. Quando pensamos nos tons de pele, a argila oferece uma gama de tonalidades que podem apoiar as crianças a realizarem testes para produzirem tintas que cheguem à tonalidade de suas peles (SÃO PAULO, 2023a, p. 41).

Ainda sobre a argila, usada em forma de blocos, o documento apresenta imagens de experiências referentes a tempo, construções/modelagens, composições, mencionando que:

Argila é um material natural, terroso, de granulação fina, que geralmente adquire, quando umedecido com água, certa plasticidade, pois são capazes de inchar, aumentando muito de volume. A cor das rochas argilosas pode ser bastante variada, como branco, preto, vermelho, roxo, amarelo, verde, cinza e marrom. Ela depende principalmente da composição química, mas é influenciada também pelas condições físico-químicas do ambiente de deposição dos sedimentos. As argilas destacam-se também por sua enorme capacidade de absorção. (SÃO PAULO, 2023a, p. 61).

É de se ressaltar que o documento da SME, 2023, registra a preocupação referente ao compromisso com o consumo consciente, sugerindo a reflexão, ao se adquirir matérias, sobre a real necessidade de seu uso, bem como sobre os impactos ambientais de sua produção ou descarte:

Os materiais devem ser utilizados para finalidades pedagógicas no que tange as pesquisas, brincadeiras e experiências vivenciadas por bebês e crianças. Também podem ser utilizados para a confecção de documentação pedagógica, a qual não necessita de decorações, mas deve ser elaborada para registro reflexivo, memória e comunicação sobre as vivências de bebês e crianças. Os registros das explorações e produções de bebês e crianças podem compor a ambientação das paredes da Unidade e tonar o espaço comunicador dos processos vividos (SÃO PAULO, 2023a, p.77).

Tendo situado nesta seção, as propostas e práticas apontadas nos documentos sobre o cotidiano e sua organização na educação infantil, na seção seguinte a ênfase será a formação continuada dos educadores e educadoras, tendo em vista sua potência para a construção de conferir sentido às práticas educativas sustentáveis.

3.2 Experiência e formação continuada: sentidos para práticas pedagógicas envolvendo a natureza

Sobre a formação de Professoras e de professores, assinala-se a preocupação fundamental acerca das políticas de equidade e da educação inclusiva, tendo em vista o compromisso em assegurar condições necessárias para garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento a bebês e crianças da Educação Infantil Paulistana, considerando as realidades cultural, geográfica, étnico-racial e socioeconômica, neste sentido, o Currículo da Cidade: Educação Infantil, acompanhado dos demais documentos já contextualizados anteriormente compõem-se como instrumentos fundamentais à formação continuada dos profissionais da Rede, constituído de forma integrada e colaborativa para a promoção de qualidade à aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças (SÃO PAULO, 2019).

Consideramos relevante para este trabalho, situar a proposição de que os ODS (*Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável na Educação Infantil*) necessitam de um espaço garantido nas oportunidades de formação continuada da Rede Municipal, proporcionando compreensão concernentes aos sentidos às práticas pedagógicas. Nesse plano, conhecimentos, saberes, sensibilidade, reflexão tornam-se elementos fundamentais nas escolhas e ações docente. Por exemplo, em aspectos como acolhimento das famílias, aleitamento materno na escola, trabalho pedagógica diário nas áreas externas, na natureza e com o que dela provêm; as ações e condições para a separação dos materiais recicláveis e do lixo, as composteiras e hortas pedagógicas e muitas outras, que envolvem toda a comunidade escolar e que revelam valores, concepções de educação, de infância e de aprendizagem, conforme o *Currículo da Cidade: Educação Infantil*, como podemos observar na transcrição abaixo:

As crianças constroem pela repetição cotidiana de pequenas ações que observam, por exemplo, apaga-se ou não a luz ao sair da sala? Conserta-se um brinquedo que quebra ou joga-se fora? Há cuidado cotidiano de vasos de flores para enfeitar os espaços ou há flores de plástico e/ou de EVA? De posse desse contexto, a SME escolheu destacar a EDS como uma direção necessária para a Educação Infantil do Município de São Paulo. A EDS propõe que as abordagens pedagógicas na Educação Infantil sejam sempre centradas na observação dos bebês e das crianças.

Uma aprendizagem voltada para a ação pessoal, mas também social e ambiental (SÃO PAULO, 2019, p. 59).

O *Currículo da Cidade: Educação Infantil* menciona que discutir temas como atitudes racistas, machistas, xenófobas, homofóbicas, misóginas, entre outras formas de preconceito, deve ser considerada iniludível na formação continuada das(os) educadoras(es), bem como em reuniões com famílias/responsáveis, no planejamento de atividades, organização dos espaços e materialidades, rodas de conversa, e em diversos momentos formativos, contribuindo com a desconstrução de imagens estereotipadas na sociedade.

O documento aponta, também para a importância dos registros pedagógicos, pois possibilitam, dentre muitas coisas, a percepção sobre a importância do brincar, de modo que o tema permeia a formação continuada, os estudos, o planejamento e os debates pedagógicos.

Os registros, seja por meio de fotografias, por escrito ou em gravações, podem favorecer a observação atenta e a proximidade com as crianças, tendo em vista, também, a importância das(os) professoras(es) participarem das experiências brincantes, incentivando a atividade social, mental e psicomotora dos bebês e crianças, interagindo, sugerindo, e, por assim, constituindo sentidos para práticas significativas, como a identificação do potencial lúdico de cada situação. A formação continuada é essencial aos educadores e educadoras com vistas ao compromisso com a garantia de direitos e com a promoção de aprendizagens contextualizadas (SÃO PAULO, 2019).

No documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* (2016) é abordada a temática da formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores, abarcando as redes diretas e conveniadas à prefeitura de São Paulo. O documento menciona que a formação inicial e a formação continuada destes profissionais influenciam diretamente a qualidade da educação, considerando que educadoras e educadores correspondem a todos os profissionais das Unidades de Educação Infantil, como Equipes Gestoras, de Apoio e Docente. Assim, entende que a educação continuada precisa incluir todos estes segmentos de profissionais e que nas Unidades Educacionais estas formações devem se constituir como importante momento para estudos, compartilhamento de experiências, reflexões, mas também aponta para a importância do investimento

pessoal dos profissionais em suas formações. Dos projetos existentes na rede, mencionamos:

[...] os Projetos Especiais de Ação – PEAs. São instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais. Expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação (SÃO PAULO, 2016, p.58).

Ilustrando as proposições acima, a seguir citam-se os indicadores e as respectivas questões que dizem respeito à formação continuada da Dimensão 8 – **FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES** – contidas no documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* (SÃO PAULO, 2016. p. 58,59,60):

INDICADOR 8.1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE DOCENTE

8.1.1 QUESTÃO DIRECIONADA À REDE DIRETA: Nas Reuniões Pedagógicas e nos horários coletivos, entre eles os dedicados ao Projeto Especial de Ação (PEA) da Unidade Educacional, são garantidos: os momentos de estudos, trocas de experiências, planejamento, reflexão sobre a prática, produção e sistematização de registros?

8.1.2 QUESTÃO DIRECIONADA À REDE CONVENIADA: Nas Reuniões Pedagógicas, são garantidos: os momentos de preparo de materiais, estudos, trocas de experiências, planejamento, reflexão sobre a prática, produção e sistematização de registros?

8.1.3 QUESTÃO DIRECIONADA À REDE CONVENIADA: Além das Reuniões Pedagógicas, há outros momentos dentro da rotina de trabalho das professoras e professores dedicados, exclusivamente: ao estudo, planejamento, produção e sistematização de registros?

8.1.4 As professoras e professores têm a oportunidade, em parceria com a gestão, de opinar sobre temas para os momentos formativos relevantes às necessidades da Unidade Educacional e de suas turmas em particular?

8.1.5 As professoras e professores participam dos cursos de formação realizados pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras?

INDICADOR 8.2 - FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE GESTORA

8.2.1 As gestoras e gestores participam dos encontros sistemáticos de formação continuada e de outros cursos de formação oferecidos pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras?

8.2.2 As gestoras e gestores compartilham sistematicamente com a equipe da Unidade Educacional as informações, documentos,

conhecimentos, procedimentos e os materiais propostos pela SME e pela DRE?

INDICADOR 8.3 - FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE DE APOIO

8.3.1 A Equipe de Apoio participa dos momentos de formação nos dias de Reunião/Jornada Pedagógica?

8.3.2 Há momentos de formação específica para a Equipe de Apoio incluídos em sua rotina de trabalho?

8.3.3 A Equipe de Apoio participa dos cursos de formação realizados pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras?

INDICADOR 8.4 - CONDIÇÕES DE TRABALHO

8.4.1 Há espaços adequados ao trabalho individual e coletivo dos profissionais, separados dos espaços dos bebês e crianças, silenciosos e com mobiliário adequado aos adultos, para reuniões, estudos, momentos de formação, planejamento, registros e organização da documentação pedagógica?

8.4.5 As educadoras e educadores têm acesso a recursos, materiais e livros de pesquisa relevantes e/ou necessários ao seu aprimoramento profissional e ao trabalho com sua(s) turma(s)?

8.4.7 A Unidade Educacional organiza momentos formativos e/ou de orientação com relação ao acolhimento e à ação educativa com bebês e crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, por parte de toda a Equipe Escolar, famílias/responsáveis e comunidade, em efetiva integração com todos os demais bebês e crianças? (Especial atenção ao Decreto nº 6.949/2009)

8.4.8 Os representantes da Unidade Educacional nas entidades sindicais e nos fóruns de defesa da infância socializam com os demais as ações e discussões sobre as questões trabalhistas e educacionais, articulando-as às necessidades dos bebês e crianças e das educadoras e educadores?

Elaborado há mais de 10 anos, o documento de 2012 *Crerios de compra e uso de brinquedos e materiais para instituições de Educação Infantil*, embora não aprofunde, já aborda questões relevantes a esta pesquisa; enfatiza a concepção de criança como cidadã, bem como, do brincar como principal atividade da criança. Assinala a necessidade de condições prévias à introdução de brincadeiras e brinquedos nas creches, a primeira dela diz respeito à aceitação do brincar da criança como um direito. Em aponta seguida a necessidade de compreensão da importância das brincadeiras para as crianças, concebidas, assim, como seres com interesses, saberes, necessidades, interesses e iniciativas e que, também, necessitam de carinho e atenção. Propõe a criação de ambientes de educação planejados para oferecerem possibilidades e qualidade para as interações e

brincadeiras. Por fim, sugere que seja desenvolvida a “dimensão brincalhona da professora” (BRASIL, 2012a, p. 6).

O documento menciona a importância de valorização dos brinquedos construídos pelas crianças, famílias e professoras, e inclusão de brinquedos artesanais, tecnológicos e industrializados. O documento pontua, também que brinquedos construídos com sucata ajudam a valorizar o trabalho de artesões do território, promove aprendizagem sobre reaproveitamento de materiais, e desenvolve o valor à criatividade - favorecendo ensinamentos e aprendizagens acerca de sustentabilidade e ecologia:

Nos tempos atuais, a educação deve agregar as questões da diversidade, da sustentabilidade e da biodiversidade do país. Com suas florestas, matas, cerrados, rios, praias, plantações, montanhas, pequenos bairros e grandes cidades, o país produz uma invulgar cultura lúdica que, por meio de um rico artesanato, em conjunto com sua produção industrial, oferece infinitas possibilidades para o brincar. Basta considerar tudo o que a própria natureza e as diferentes culturas locais podem disponibilizar para as brincadeiras das crianças (BRASIL, 2012a, p. 27).

Sobre a questão de formação docente, conforme nos aponta a educadora, já mencionada no capítulo anterior – Léa Tiriba –, tal formação deve abarcar aspectos como *consciência* e *sensibilidade*, evitando, assim que,

[...] sobrepondo-nos às crianças, em nome de nossos ideais educativos, em nome do que é para o seu “bem”, não do que é bom, nos tornamos indiferentes ou pouco sensíveis ao que expressam através de linguagens variadas. A indiferença se manifesta também na intransigência, na rigidez das rotinas relativas às atividades de vida diária, como alimentação, banho e limpeza de ambientes (TIRIBA, 2021, p. 112).

Assinalamos que pesquisa interdisciplinar, instigando novos olhares, propicia sensibilidade na percepção, no olhar e na escuta, na busca de conhecimentos significativos através da metáfora e na disseminação do conhecimento, nos remetendo à prática do cotidiano, a novos caminhos e saberes:

[...] a interdisciplinaridade, na qualidade de conceito dinâmico e emancipador, busca recuperar o homem do seu pensar fragmentado, com a abertura para a dialética entre infinitos mundos vividos. É uma atitude de ousadia e busca insistente do novo, do conhecimento e da humanização. Na pesquisa, trabalha-se com a interdisciplinaridade científica, diferentemente, da interdisciplinaridade escolar (FAZENDA; TAVARES; GODOY, 2015, p. 16).

Fechamos este capítulo modo a expressar as concepções que os documentos trazem sobre as infâncias e sobre as práticas que se constituem nas Instituições de educação infantil do município de São Paulo, consideramos que as

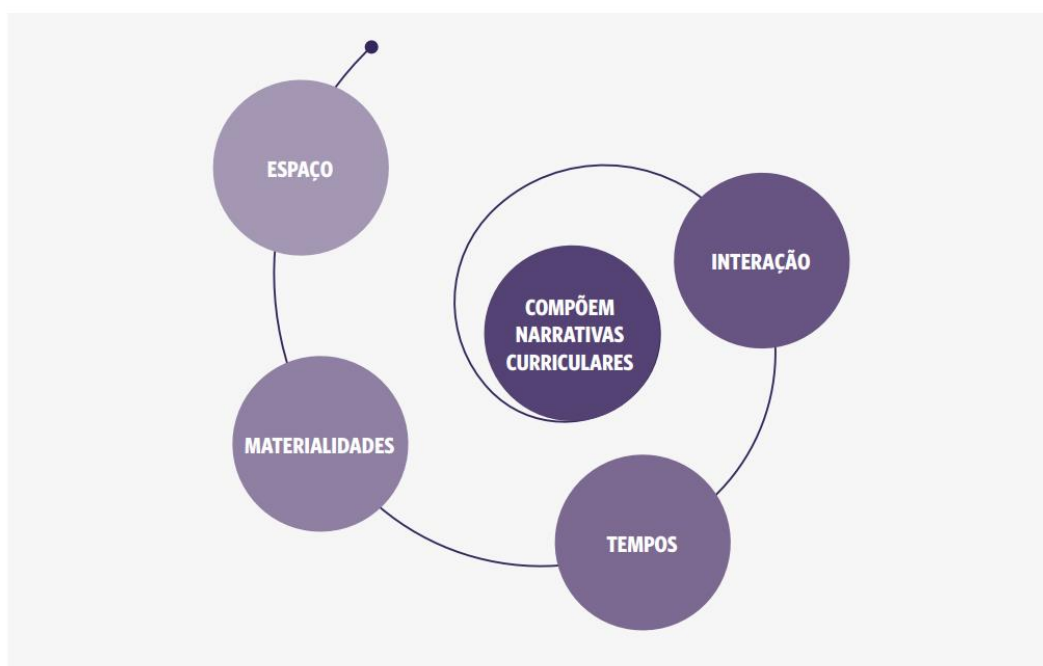
abordagens contidas nos documentos foram reveladoras de valores e concepções, potentes para instigar reflexões e diálogos, ainda que diante dos desafios que se apresentam nas diversas realidades que o município comporta.

Figura 8. Contexto brincante investigativo na natureza



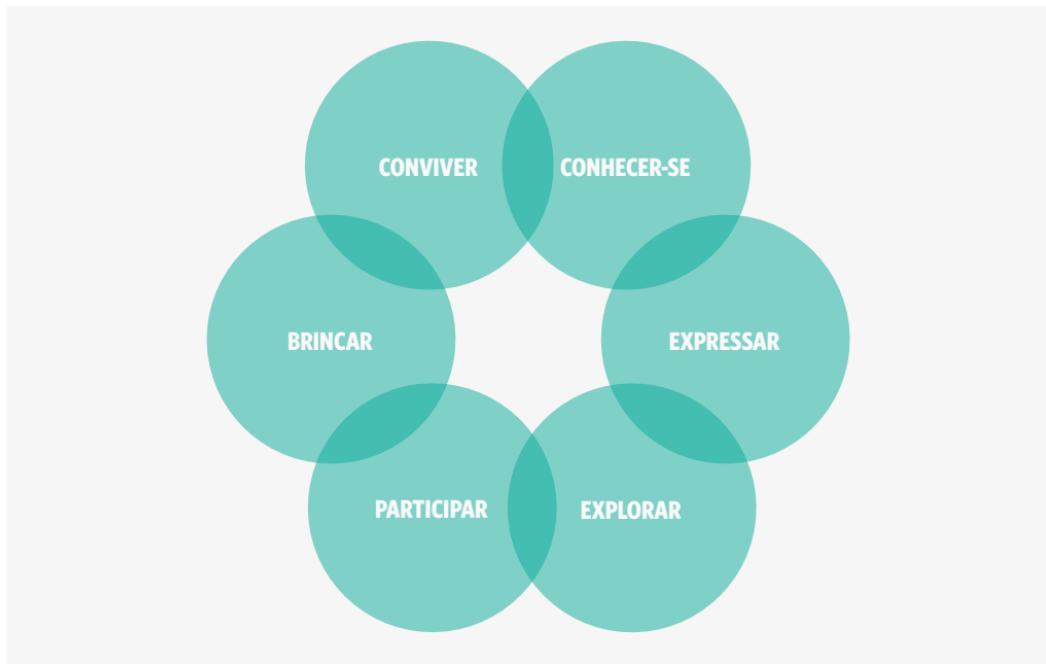
Fonte: *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019, p.83).

Figura 9. Variáveis organizadoras do processo educativo



Fonte: *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019, p.134).

Figura 10. Direitos de aprendizagens - BNCC – 2017



Fonte: *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019, p.139).

Figura 11. Pintura com argila



Fonte: *Orientações e Possibilidades de Utilização e Exploração do Kit Pedagógico* (SÃO PAULO, 2023a, p. 41).

Figura 12. Autorretrato com argila



Fonte: *Orientações e Possibilidades de Utilização e Exploração do Kit Pedagógico* (SÃO PAULO, 2023a, p.42).

Figura 13. Experiências com argila



Fonte: *Orientações e Possibilidades de Utilização e Exploração do Kit Pedagógico* (SÃO PAULO, 2023a, p. 62).

Figura 14. Experiência com argila na natureza



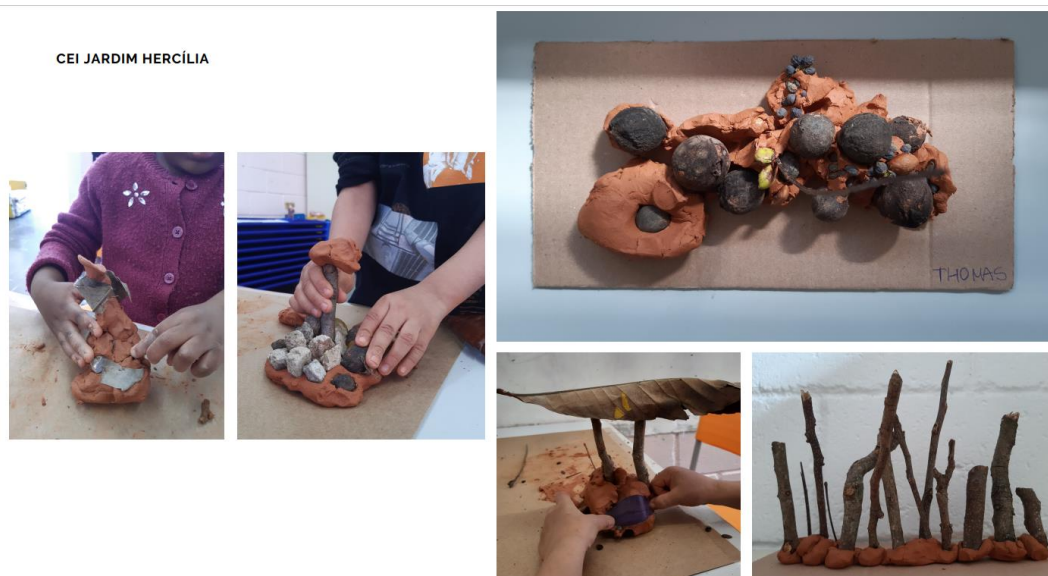
Fonte: *Orientações e Possibilidades de Utilização e Exploração do Kit Pedagógico* (SÃO PAULO, 2023a, p. 63).

Figura 15. Manuseio de argila



Fonte: *Orientações e Possibilidades de Utilização e Exploração do Kit Pedagógico* (SÃO PAULO, 2023a, p.63).

Figura 16. Composições com argila e elementos da natureza



Fonte: *Orientações e Possibilidades de Utilização e Exploração do Kit Pedagógico* (SÃO PAULO, 2023a, p.64).

Figura 17. Instalação com argila e elementos da natureza



Fonte: *Orientações e Possibilidades de Utilização e Exploração do Kit Pedagógico* (SÃO PAULO, 2023a, p.27).

Figura 18. Brincadeira com barbante na natureza



Fonte: *Orientações e Possibilidades de Utilização e Exploração do Kit Pedagógico* (SÃO PAULO, 2023a, p.16).

Figura 19. Pintura com elementos naturais



Fonte: *Orientações e Possibilidades de Utilização e Exploração do Kit Pedagógico* (SÃO PAULO, 2023a, p.17).

Figura 20. Pinturas com emulsão de amora em papéis diferentes



Fonte: *Orientações e Possibilidades de Utilização e Exploração do Kit Pedagógico* (SÃO PAULO, 2023a, p.51).

Figura 21. Bebês em experiência de cultivo de plantas



Fonte: *Acervo SME, apud Currículo da Cidade: Educação Antirracista* (SÃO PAULO, 2022, p. 46)

Figura 22. Bebê brincando



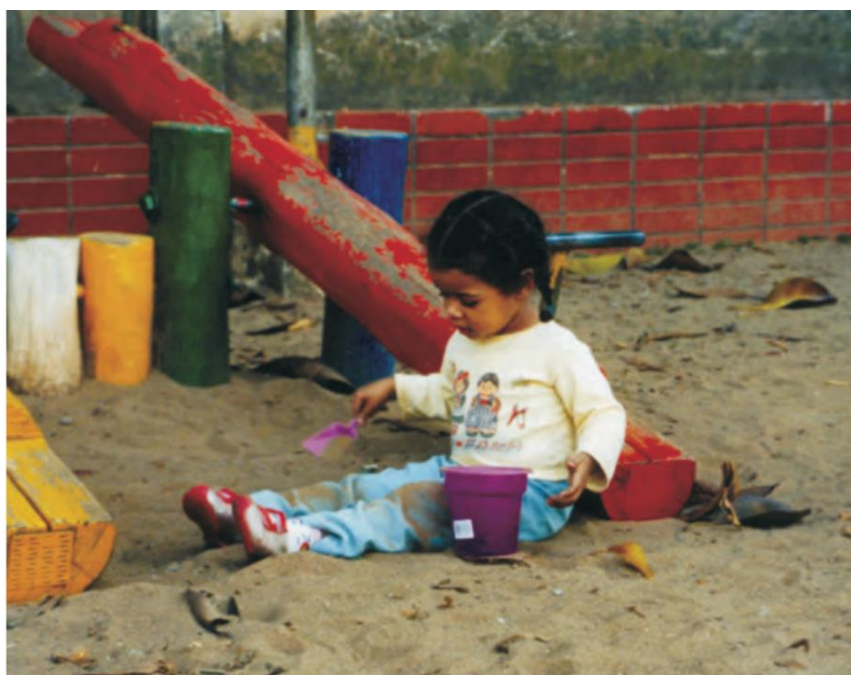
Fonte: *Acervo SME*, apud *Currículo da Cidade: Educação Antirracista* (SÃO PAULO, 2022, p. 194)

Figura 23. Brincando com frutas e legumes



Fonte: *Brincadeira e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* (BRASIL, 2012, p. 15)

Figura 24. Brincando com areia



Fonte: *Brincadeira e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* (BRASIL, 2012, p. 41)

Figura 25. Registro fotográfico de experiência na área externa



Foto: Acervo da Unidade Escolar

CEI Ayrton Senna da Silva
DRE Capela do Socorro

Fonte: *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019, p.149).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investiga analiticamente os documentos do município de São Paulo: *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (2019) e *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana* (2016). Abrange, também, outros documentos, como o *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (2015), imbricados à temática central desta dissertação. O estudo ocorreu a partir da metodologia de análise documental, seguindo critérios de codificação e categorização, objetivando investigar a presença e relação entre o brincar das crianças, a natureza e a sustentabilidade nos princípios da Educação Infantil do Município de São Paulo. Trata-se de um trabalho que se relaciona a pesquisas em que os temas sobre natureza, brincar, e educação infantil se articulam. Para compor os polos epistêmico, teórico, metodológico e empírico desta reflexão, em sua especificidade, além de priorizar as abordagens que se apresentam no documento, optamos em nos apoiar em autoras e autores, tais como, Horn e Barbosa; Lea Tiriba; Gandhi Piorski, além de outros. Após contextualizar os documentos mencionados acima, foram levantadas informações sobre os conceitos sobre o brincar das crianças, que se fazem presentes em toda a documentação. Nela, o brincar se apresenta diretamente atrelado ao eixo das interações e é concebido como um direito que as Unidades educacionais precisam garantir aos bebês e crianças; autores como Vigotsky, Brougère, Kishimoto, Pikler, dentre outros, são mencionados embasando o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (2019). Os princípios da perspectiva de Educação Integral na Educação Infantil Paulistana são observados a partir das concepções sobre o desenvolvimento humano global, ou seja, em suas dimensões física, social, afetiva, intelectual, moral, ética e simbólica, tomando por base registros nacionais e estrangeiros sobre o tema. Ao situamos o problema de pesquisa referente ao brincar das crianças diante de uma sociedade de consumo, nos pautamos nos estudos de Bauman (2021/2022), em diálogo com a abordagem de Lipovetsky (2007), entendendo que os esclarecimentos sobre o assunto devem levar em consideração o conceito de cultura e de *modernidade líquida*, desenvolvido por Bauman. Junto às contribuições do projeto do Instituto Alana, organizado por L. Fontenelle (2016), apontamos o que o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* menciona sobre o consumismo e sobre o uso indiscriminado de

telas, que introduz críticas a respeito da formação de futuros consumidores e não de futuros cidadãos. Em contrapartida, a Unidade Educacional valoriza a escuta ativa das crianças, critica o uso de telas e considera a amplitude de configurações familiares, valorizando os territórios. Com base no modelo interdisciplinar foram elencadas abordagens pertinentes à natureza e à sensibilidade na educação infantil, tendo em vista a presença dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, contextualizados na Educação para o Desenvolvimento Sustentável, corporificada nas concepções apresentadas pelo *Currículo da Cidade: Educação Infantil*, apresentando-se as articulações entre didática e conteúdo. Nessa tarefa, contribuições relevantes de autores, como Paulo Freire (1996/2023), Edgar Morin (2007), Ailton Krenak (2020/2022), Gandhi Piorski (2016), Horn e Barbosa (2022), Léa Tiriba (2021), Daniel Munduruku (2002), Tiago Hakiy (2015/2018), se fazem presentes. Tendo em vista que é imprescindível que todo o cotidiano de experiências na Educação Infantil esteja circundado por práticas antirracistas, mencionamos - no contexto da pesquisa - os documentos paulistanos *Currículo da Cidade: Povos Indígenas/ Orientações pedagógicas* (SÃO PAULO, 2019) e *Currículo da Cidade: Educação Antirracista/ Orientações pedagógicas: Povos Afro-Brasileiros* (SÃO PAULO, 2022). Integramos o problema de investigação também nos períodos de pandemia e pós-pandemia, citando a documentação municipal direcionada à Educação Infantil neste contexto, intitulada *Trilhas de aprendizagens* (SÃO PAULO, 2020). Elencamos, nesta documentação, diversas abordagens que contemplam experiências envolvendo a natureza a partir das propostas incentivadas às crianças e famílias durante o isolamento social; no contexto de pós pandemia mencionamos a *Formação da Cidade*, direcionada às educadoras e educadores da rede municipal no ano de 2023, onde temas relacionados ao brincar livre se fizeram presentes. Pudemos situar outros documentos que tratam de materiais e brinquedos nas Unidades, e do qual enfatizamos suas concepções, dada a importância direcionada à temática. Partindo da documentação, contextualizamos na pesquisa as *propostas pedagógicas* – traduzidas em *contextos significativos* - envolvendo a temática da natureza nos princípios de educação Integral do Município de São Paulo, integrando ao texto a Prática e a Formação Docente, tal como se apresentam nos documentos, considerando questões como uso dos espaços externos e área externa, materialidades e formação continuada docente. Nos documentos analisados, mais especificamente,

no *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (2019), defende-se o incentivo ao brincar livre, o planejamento de contextos significativos para brincar, a diversidade de materialidades, as experiências com objetos de largo alcance, as experiências brincantes na natureza e com a natureza. Considera-se o planejamento, a estruturação e organização do dia a dia, dos bebês e crianças na Unidade Educacional Infantil, tendo em vista as variáveis de tempos, espaços, materialidades, narrativas e interações, apontando para a flexibilidade e para o respeito ao tempo e ritmo de cada bebê e criança atendidos, a concepção de qualificação do tempo e das experiências se apresentam como potências de aprendizagens. Práticas pedagógicas envolvendo a natureza, consciência e sensibilidade circundam na documentação curricular da Educação Infantil como importantes, associadas aos objetivos de desenvolvimento sustentável, neste sentido, a formação continuada das educadoras e dos educadores faz-se imprescindível. A pesquisa nos documentos nos indicou que suas proposições introduzem às temáticas estudadas, abarcando princípios que possam instigar a novas pesquisas e ações, estimulando possibilidades, ao abrir um leque para práticas que reconheçam os bebês e crianças como sujeitos e protagonistas de suas ações. Em suma, a pesquisa enfatizou que o brincar é uma das formas de garantia de direitos de bebês e crianças, abordando a importância do brincar na concepção de experiência e integração com a natureza. A análise dos documentos confirma a hipótese de pesquisa, enfatizando a importância da Educação Integral, do brincar e da relação dialógica entre tempos, espaços, materialidades, interações e narrativas, em consonância com o compromisso com os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* e, embora não aprofunde questões voltadas ao simbolismo das experiências com a natureza e dos elementos provindos dela, abrem as portas para a reflexão acerca de suas possibilidades. No *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (2019) há diversas menções a respeito da importância de que os bebês e as crianças experienciem, de forma lúdica, o contato com as manifestações da natureza e com suas materialidades. As proposições, concepções e propostas do documento, de forma didática, dialogam integralmente com os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável. Sobre os espaços externos de natureza, embora seja reconhecido sua importância, são criticadas estruturas arquitetônicas das escolas infantis da rede municipal e conveniadas que, muitas vezes, são desprovidas de áreas naturais. Outro ponto questionado refere-se às

práticas concernentes à organização de tempos, espaços, narrativas e interações, além do desafio de desenvolver um bom trabalho diante do número excessivo de crianças por agrupamento nas Unidades Educacionais. Apresenta-se no *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (2019), a preocupação com a clareza das concepções de infância e com a qualidade com que são propiciadas as experiências brincantes aos bebês e crianças. O brincar permite a constituição da criança como sujeito em um ambiente em constante transformação; na interação do brincar as crianças constroem ações sócio-históricas-culturais assegurando-se no pertencimento a um grupo e na partilha da identidade dos membros. Na instituição de Educação Infantil é importante garantir que sejam organizados espaços propícios e acolhedores para interações e para o brincar criativo, de modo que os bebês e as crianças tenham a liberdade de expressar seus gostos e sentimentos. Foi possível constatar a relação entre o brincar das crianças, a natureza e a sustentabilidade na educação infantil paulistana, identificando concepções sobre o brincar e elencando abordagens de natureza e sensibilidade, bem como contextualizar práticas pedagógicas envolvendo a temática da natureza na proposta de Educação Integral do município de São Paulo. Temos em mente que lançar luz sobre temáticas a respeito de inclusões e exclusões na realidade da educação brasileira possa indicar novos rumos a práticas docentes que envolvam contextos significativos sobre as potencialidades da natureza e da sustentabilidade, nas experiências brincantes de bebês e crianças da Educação Infantil em nossa nação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- _____. A Cultura no Mundo Líquido Moderno: Zahar, 2022.
- BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2ª ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação Infantil: manual de orientação pedagógica: Módulo 1. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Critérios para compra e uso dos brinquedos e materiais para instituições de educação Infantil: manual de orientação pedagógica: Módulo 5. Brasília: MEC/SEB, 2012a.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CAMPOS, Alzira Lobo de Arruda. Perspectivas Interdisciplinaridades e Linguagens nas Ciências Humanas. REVISTA UNIARARA. N.17/18, 2005/2006.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; TAVARES, Dirce Encarnacion; GODOY, Hermínia Prado. Interdisciplinaridade na pesquisa científica. Campinas: Papirus Editora, 2015
- FONTENELLE, Lais (org.). Criança e consumo: 10 anos de transformação. 1ª ed. São Paulo: Instituto Alana, 2016.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários para a prática educativa. 25ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários para a prática educativa. 75ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.
- FRIEDMANN, Adriana. O Brincar na Educação Infantil: Observação, Adequação e Inclusão. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- HAKIY, Tiago; BORGES, Taísa. A pescaria do curumim e outros poemas indígenas. São Paulo: Panda Books, 2015.
- HAKIY, Tiago; VIEIRA, Andréia. Curumim. Curitiba: Posigraf, 2018.
- HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Abrindo as portas da escola infantil: Viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022.

KRENAK, Ailton. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. Ideias para adiar o fim do mundo. 2ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020 (b).

_____. Futuro Ancestral. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIPOVETSKY, Gilles. A Felicidade Paradoxal: Ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

MATTAR, João. SILVA, Rodrigo Tavares da; ROCHA, Julciane Castro da. Tecnologia no currículo da educação infantil no Brasil: análise de documentos legais. Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 65, p. 1-20, 24611, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n65.24611>

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 12 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

MUNDURUKU, Daniel; KOWALCZYK, Marie – Thérèse. Kabá Darebú. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

OSTETO, Luciana Esmeralda (org.). Registros na Educação Infantil: Pesquisa e Prática pedagógica. 1ª ed. Papirus Editora, 2017.

PIORSKI, Gandhi. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

SACRISTÁN, J Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SALDAÑA, Johnny. *The coding manual for qualitative researchers*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente. Carta da Terra. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Currículo integrador da infância paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/28_-_CURRICULO_INTEGRADOR_DA_INFANCIA_PAULISTANA.pdf. Acesso em: 2 set. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED,

2019. PDF. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf>. Acesso em: 2 set. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da cidade: Povos Indígenas: Orientações pedagógicas. São Paulo: SME / COPED, 2019a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Trilhas de aprendizagens: brincadeiras e interações para crianças de 0 a 3 anos – volume 2. – São Paulo: SME / COPED, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Trilhas de aprendizagens: brincadeiras e interações para crianças de 4 a 5 anos – volume 2. – 2. ed. – São Paulo: SME / COPED, 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Antirracista: Orientações pedagógicas: Povos Afro-Brasileiros. São Paulo: SME / COPED, 2022.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Formação da Cidade. São Paulo: SME / DIEI, 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Orientações e possibilidades de utilização e exploração do Kit Pedagógico. São Paulo: SME/ COPED, 2023(a).

SETUBAL, Maria Alice. Educação e sustentabilidade: Princípios e valores para a formação de educadores Capa comum – Edição padrão, 1 janeiro 2015, Rio de Janeiro: Editora Peirópolis, 2015.

SILVA, Ana Paula Soares da. Creche e Pré-Escola na Construção da Democracia. Revista Educação – Educação Infantil. São Paulo, 1.ed. p. 14-25, 2011.

SILVA, Maria Cecilia Pereira da. Sexualidade Começa na Infância. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

TIRIBA, Léa. Buscando caminhos para a pré-escola popular. São Paulo: Ática, 1992.

_____. Crianças, natureza e Educação Infantil. 2005. Tese (Doutorado em Educação), PUC – RJ, Rio de Janeiro.

_____. Educação Infantil como direito e alegria: Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 2ªed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.