

UNIVERSDE FEDERAL DE CATALÃO
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

LAILA MARIA DE SOUSA NAVES

**NOÇÕES ESPACIAIS E BRINCADEIRAS COMO MEDIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CATALÃO-GO
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE GEOGRAFIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

LAILA MARIA DE SOUSA NAVES

3. Título do trabalho

NOÇÕES ESPACIAIS E BRINCADEIRAS COMO MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Carmem Lúcia Costa, Orientadora**, em 25/08/2021, às 20:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LAILA MARIA DE SOUSA NAVES, Discente**, em 26/08/2021, às 10:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2305511** e o código CRC **670ADC3F**.

Referência: Processo nº 23070.034351/2021-29

SEI nº 2305511

LAILA MARIA DE SOUSA NAVES

**NOÇÕES ESPACIAIS E BRINCADEIRAS COMO MEDIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Catalão, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Geografia e Ordenamento do Território

Área: Geografia e Ordenamento do Território

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia Costa.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Naves, Laila Maria de
Noções Espaciais e Brincadeiras como Mediação da Aprendizagem na Educação Infantil [manuscrito] / Laila Maria de Naves. - 2021.
CXLVIII, 148 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Carmem Lúcia Costa Costa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Catalão, 2021.

Inclui mapas.

1. Noções Espaciais . 2. Brincadeira. 3. Criança. 4. Corpo. 5. Catalão.
I. Costa, Carmem Lúcia Costa, orient. II. Título.

CDU 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE GEOGRAFIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **195** da Sessão de Defesa Pública de Dissertação de **LAILA MARIA DE SOUSA NAVES**, que confere o título de **Mestre em Geografia**, na área de concentração em **Geografia e Ordenamento do Território**.

Observações: Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu Artigo 2º: "Art. 2º - A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação."

Aos **vinte e três dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e um**, a partir das **14h**, à distância, por videoconferência pelo aplicativo *Google Meet*, realizou-se a Sessão Pública de Defesa de Dissertação intitulada "**AS NOÇÕES ESPACIAIS E AS BRINCADEIRAS COMO MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professor **Dra. Carmem Lúcia Costa** (IGEO/UFCAT-UFG), com a participação das demais membras da Banca Examinadora: Professora **Dra. Janaína Cassiano Silva** (Psicologia- IBIOTEC/UFCAT), membro titular externo; Professora **Dra. Estevane de Paula Pontes Mendes** (IGEO/UFCAT-UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da Banca Examinadora **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em Sessão Secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a Candidata **APROVADA** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Dra. Carmem Lúcia Costa, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente Ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e três dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e um, às 16:20 horas.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Noções espaciais e brincadeiras como mediação da aprendizagem na educação infantil



Documento assinado eletronicamente por **Carmem Lúcia Costa, Orientadora**, em 23/07/2021, às 16:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Estevane De Paula Pontes Mendes, Professora do Magistério Superior**, em 26/07/2021, às 17:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Janaina Cassiano Silva, Professor do Magistério Superior**, em 25/08/2021, às 08:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2223555** e o código CRC **5E46B6A7**.

Referência: Processo nº 23070.034351/2021-29

SEI nº 2223555

TERMO DE APROVAÇÃO

LAILA MARIA DE SOUSA NAVES

AS NOÇÕES ESPACIAIS E AS BRINCADEIRAS COMO MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Catalão, ___ de _____ de 2021.

Banca examinadora

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia Costa (Geografia-PPGGC-UFG/RC)

Membro interno: Profa. Dra. Estevane de Paula Pontes Mendes (Geografia-PPGGC-UFG/RC)

Membro externo: Profa. Dra. Janaína Cassiano (Educação - PPGEDUC-UFG/RC)

Membro suplente: Profa. Dra. Patrícia Francisca de Matos (Geografia-PPFFC-UFG/RC)

Membro suplente: Profa. Dra. Lilían Marta Grissolio (História-PPGH-UFG/RC)

Resultado:_____.

A elaboração deste trabalho só foi possível devido ao envolvimento de várias pessoas. Assim, serei grata aos conselhos do meu pai (*in memoriam*) que me ensinou a perceber e entender o espaço e as suas contradições.

À minha mãe, pelo apoio incondicional para que esta pesquisa pudesse ser concluída.

À minha filha, pelas vezes que me ausentei.

Às crianças, que são protagonistas e devem ser ouvidas, e a todas as professoras que devem ter seus direitos assegurados.

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço, primeiramente, a Deus pela construção deste trabalho. Agradeço a minha avó paterna pelo incentivo diário. Agradeço ao meu pai, ele foi fundamental para que este trabalho fosse construído, porque desde a infância tive seu empenho em me ensinar a observar o espaço e vivenciá-lo e ao mesmo tempo perceber o céu, as estrelas, as constelações, bem como as galáxias e nomeá-las.

Outro fator importante é desde pequena pude aprender, por meio do auxílio do meu pai, a compreender as diferentes culturas e os bairros próximos da minha casa e perceber as contradições do centro e da periferia. Agradeço a minha mãe pelo carinho e apoio para que esta pesquisa fosse concretizada. À minha filha agradeço pela compreensão das minhas ausências, pelo carinho e apoio.

À minha orientadora Carmem Lúcia Costa, pelas contribuições e ideias fundamentais para a construção deste trabalho. À Banca do Simpósio Interno do Mestrado, meus sinceros agradecimentos. À Professora Doutora Odelfa Rosa e Patricia Matos, agradeço às contribuições ao Projeto de Pesquisa.

Estendo os meus agradecimentos aos quatro componentes da banca de qualificação e banca de defesa final, Professoras Doutoras Janaina Cassiano, Estevane de Paula Pontes Mendes. Pelas contribuições, referências de materiais, pelas orientações, conversas informais e incentivo, esses foram relevantes para meu crescimento pessoal e as análises da dissertação.

Conduzo também meus agradecimentos à Universidade Federal de Catalão (UFCat), instituição gratuita e de qualidade, através da qual tive oportunidade de estudar mais especificamente sobre a Geografia e as relações estabelecidas no espaço. Aos funcionários da instituição e especificamente da Biblioteca. Agradeço também à secretária do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Mestre Priscila Querino e ao coordenador deste mesmo programa, Professor Doutor Idelvone Mendes Ferreira.

Dirijo meus agradecimentos à Juniele Martins Silva pela amizade, pelos conselhos em momentos difíceis. As amizades construídas ao longo do mestrado, agradeço pelas conversas informais e momentos divertidos: Murilo, Jean, Natália, Marilene, Wilson, Joel, Edna e Bruna.

O menino quer um burrinho para passear. Um burrinho manso, que não corra nem pule, mas que saiba conversar. O menino quer um burrinho que saiba dizer o nome dos rios, das montanhas, das flores – de tudo o que aparecer. O menino quer um burrinho que saiba inventar histórias bonitas com pessoas e bichos e com barquinhos no mar. E os dois sairão pelo mundo que é como um jardim apenas mais largo e talvez mais comprido e que não tenha fim. (Quem souber de um burrinho desses pode escrever para a Rua das Casas, Número das Portas, ao Menino Azul que não sabe ler).

Cecília Meireles

RESUMO

O espaço é palco das realizações e vivências das crianças as quais por sua vez, se desenvolvem com brincadeiras, desenhos que efetuam junto a seus pares no cotidiano. A partir das suas experiências exploratórias, as professoras podem realizar o ensinamento sobre as noções geográficas as crianças, elas são protagonistas e têm voz e vez no processo de ensino e aprendizagem. Além de buscar em autores como Callai (1988) Castrogiovani (2006), que dão base à construção do estudo, foram efetuadas leituras sobre a temática das brincadeiras e desenhos como propulsores da mediação das primeiras noções espaciais na Educação Infantil. Destaca-se, nesse sentido: Arce (2013); Castelar (2000); Fani (2007); Leontiev (2004); Oliveira, (1996) e Vygotsky (2007). O objetivo do presente estudo é como as brincadeiras e jogos são constituídos como mediadores na aprendizagem das noções espaciais no Ensino Infantil. Assim é relevante mediar a atividade principal como compreensão do desenvolvimento do lúdico e o incentivo à escuta atenta das crianças para a aquisição dos conhecimentos. Elencou-se, por meio das leituras dos referenciais teóricos aqui mencionados, percebeu-se com a brincadeira de papéis sociais e do conhecimento do próprio corpo, da socialização com o outro e o meio são instrumentos para a construção do espaço e são imprescindíveis para construção deste trabalho. Evidenciou-se, o método da pesquisa aqui exposto é o histórico cultural, visto que a interação social, econômica e cultural interfere no desenvolvimento da criança, assim como, na ampliação das noções geográficas. A metodologia desse estudo perpassa pela pesquisa qualitativa, pois foi efetuado uma pesquisa teórica dos autores citados acima. Para respaldar a teoria, realizou-se uma pesquisa documental e concluiu a necessidade de atualizar o Projeto Político Pedagógico da Escola Pública, porque o documento do Colégio Privado foi atualizado em 2020. Conclui-se, há urgência em envolver as brincadeiras e os desenhos como conhecimento das primeiras noções espaciais para as crianças da Educação Infantil. Nos documentos e no Projeto Político Pedagógico, primeiro eles apontam as brincadeiras como desenvolvimento integral da criança e não relatam de forma clara sobre as noções espaciais as quais estão intimamente relacionadas, pois, é necessário acrescentar as atividades principais e explorar as noções espaciais, a lateralidade, e, mais tarde, as noções projetuais.

Palavras-chave: Noções Espaciais. Brincadeira. Criança. Corpo. Catalão.

ABSTRACT

The space is the stage for the children's achievements and experiences; these, in turn, develop from the games, drawings, which they carry out with their peers in their daily lives. Based on their exploratory experiences, teachers can teach children about geographical notions, who are protagonists and have a voice in the teaching and learning process. In addition to looking at authors such as Callai, (1988) Castrogiovani (2006), who provided the basis for the construction of the study, readings were carried out on the theme of games and drawings as drivers of the mediation of the first spatial notions in Early Childhood Education. In this sense, it stands out: Arce (2013); Castellar (2000); Fani (2007); Leontiev (2004); Oliveira, (1996); and Vygotsky (2007). The specific objectives were answered during the analyzes carried out by scholars such as Castellar, Callai, and also throughout the readings carried out in the documents, because it was necessary to mediate the main activity such as understanding the development of play and encouraging children to listen carefully to the acquisition of knowledge. It was listed that through the readings of the theoretical references mentioned here, it was noticed that through the play of social roles and knowledge of one's own body, socialization with the other and the environment, they are instruments for the construction of space and are essential for the construction of this work. It was evident that the research method exposed here is the cultural history, as the social, economic and cultural interaction interferes in the child's development, as well as in the expansion of geographical notions. The methodology of this study permeates qualitative research, as a theoretical research was carried out by the authors mentioned above. To support the theory, a documentary research was carried out and concluded that it is necessary to update the Pedagogical Political Project of the Public School, since the Private College document was updated in 2020. It is concluded that there is an urgent need to involve games and drawings as knowledge of the first spatial notions for children in Early Childhood Education. In the documents and in the Political Pedagogical Project, first they point out more to games as the integral development of the child and do not clearly report on the spatial notions that are closely related, as it is necessary to add the main activities and explore the spatial notions, the laterality , and, later, design notions.

Key-words: Spatial Notions. Just kidding. Child. Body. Catalão.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PIVIC	Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
RC	Regional Catalão
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SC	Santa Catarina
SARS	Síndrome Aguda Respiratória Grave
TV	Televisão
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFG	Universidade Federal de Goiás
USP	Universidade de São Paulo
ZDI	Zona de Desenvolvimento Imediato ou Potencial

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Brincadeira no cotidiano da criança	54
Figura 2 – A brincadeira Amarelinha	55
Figura 3 – A brincadeira Caça ao tesouro	57

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização do município de Catalão	131
---	-----

LISTA DE PLANTAS URBANAS

Planta Urbana 1 – Catalão com destaque para colégio privado	132
Planta Urbana 2 – Catalão com destaque para a creche pública	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O brincar como um processo	32
Quadro 2 – A brincadeira Estátua	52
Quadro 3 – A brincadeira Elefante colorido	54
Quadro 4 – Campo de experiência referente a bebês de 0 (zero) a 1 (um) ano e 6 (seis) meses. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	114
Quadro 5 – Elementos facilitadores do conhecimento das primeiras noções espaciais	119
Quadro 6 – Finalidades da aprendizagem e a importância para as primeiras noções espaciais	116
Quadro 7 – Campos de experiências Traços, sons, cores e formas	120
Quadro 8 – Fala, pensamento e imaginação	122
Quadro 9 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 O ESPAÇO NA PERSPECTIVA INFANTIL	21
1.1 Como o espaço é apresentado para a criança na primeira infância	21
1.2 O lugar percebido e vivido para criança	27
1.3 As brincadeiras e os jogos como facilitadores das primeiras noções espaciais na Educação Infantil.....	30
1.4 O desenvolvimento da criança na perspectiva histórico cultural.....	39
1.5 Criança e o espaço	41
1.6 A representação do espaço pela criança.....	43
1.7 As primeiras noções de espaço pela criança	47
1.7.1 A importância do conhecimento geográfico para as crianças	51
1.8 Corpo, movimento e espaço no contexto escolar	60
1.9 O espaço no contexto escolar	63
2 O CONTEXTO DA INFÂNCIA	66
2.1 O cuidar e o educar na Educação Infantil	76
3 AS BRINCADEIRAS E OS DESENHOS COMO PROPULSORES DAS NOÇÕES ESPACIAIS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	81
3.1 As brincadeiras e os desenhos para o desenvolvimento das noções espaciais: análise dos PPPS de duas escolas de Catalão (GO)	82
3.2 Base Nacional Comum Curricular: os caminhos para o brincar.....	91
3.3 A Base Nacional Comum Curricular e a relevância das Noções Espaciais para o desenvolvimento da criança	99
3.4 Campo de experiência o Eu, Outro e nós.....	115
3.5 As primeiras noções espaciais, a brincadeira e os jogos como facilitadora desse processo	124
3.6 Apresentando o espaço do brincar em duas escolas de Catalão-GO.....	129
3.7 Uma análise comparativa das escolas	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	150

INTRODUÇÃO

O espaço é palco das realizações e vivências das crianças e estas, por sua vez, desenvolvem sua relação junto a ele com brincadeiras, desenhos os quais efetuam com seus pares no cotidiano. A partir das suas experiências exploratórias, os/as professores/as podem realizar ensinamentos sobre as noções geográficas para as crianças que são protagonistas e têm voz e vez no processo de ensino aprendizagem. As crianças e o processo de aprendizagem surgem como elementos que instigam a minha curiosidade desde muito tempo e culmina nesta pesquisa.

Elenca-se a minha trajetória na academia, a qual iniciou-se em 2007 quando fui aprovada no vestibular em Geografia, nesse período, optei em fazer bacharelado. Nesse sentido, durante o curso tive oportunidade e fui contemplada com bolsa de iniciação à pesquisa PIVIC (Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica), assim tive contato com o universo da pesquisa.

Minha experiência como Educadora foi essencial na escolha do presente estudo, e a maternidade foi relevante para voltar meu interesse por autores que abordam sobre o desenvolvimento da criança. Em 2013, resolvi fazer o curso de Pedagogia para entender sobre como a criança aprende e o brincar como um importante instrumento na aquisição do conhecimento.

No mesmo ano, comecei a trabalhar em um colégio privado como monitora de sala, permaneço na mesma escola até hoje, agora como professora. Na escola, pude perceber o quanto é relevante ouvir as crianças, pois, elas percebem e exploram o espaço a partir dos sentidos e questionam sobre os objetos utilizados e apreendem brincando, comparando e socializando com seus pares.

Outro fator que auxiliou a voltar para minha particularidade da pesquisa foi a especialização de Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos, ao entender sobre os direitos da criança, bem como a história da infância, analisei a proposta de voltar para minha formação em Geografia. Ao observar o cotidiano das aulas na Educação Infantil, comecei a interessar-me pelo fato da rotina da criança, pois poderia explorar e conhecer o espaço por meio da mediação da Educadora, utilizando a brincadeira como atividade propulsora do desenvolvimento desse instrumento.

A escolha da temática desta pesquisa se deu pelo fato de perceber que não há estudos significativos sobre a relevância das noções espaciais nas brincadeiras e nos desenhos focando na Educação Infantil. E pelo fato de observar, por meio da minha vivência como educadora,

que não são efetuadas com frequência as brincadeiras as quais auxiliam no desenvolvimento das noções espaciais nesse segmento.

A escolha da creche pública efetuou-se em decorrência da familiaridade com o espaço, porque realizei a pesquisa de campo no meu trabalho final de curso em Pedagogia no mesmo local. A seleção da escola privada deu-se em função de ser esta o meu lugar de exercício da docência, possibilitando uma aproximação maior com o cotidiano e com o Projeto Político Pedagógico dela.

A Pandemia modificou os caminhos da pesquisa, pois devido ao cancelamento das aulas presenciais não foi possível efetuar as observações das brincadeiras e dos desenhos como havíamos tentado. Desta forma, optamos por análises dos documentos como as Diretrizes da Educação Básica, bem como da Base Nacional Comum Curricular as quais são fundamentais na análise do conhecimento das primeiras noções espaciais na Educação Infantil, utilizando brincadeiras e jogos, como estabelece os documentos, além de analisar como eles dialogam com os Projetos Pedagógicos de duas escolas – uma pública e outra privada – para observar como se aplicam tais diretrizes no universo destes ambientes.

Por esse motivo, modificou-se um dos objetivos de observar se os professores executam as brincadeiras estabelecidas no Projeto Político Pedagógico, pois a pesquisa delimitada analisou se no documento havia a atividade de aprendizagem das noções espaciais.

Ao longo da minha trajetória como professora da Educação Infantil, durante 8 (oito) anos em uma instituição privada, observei que ao realizar as brincadeiras e os desenhos, estes aparecem como mediação das primeiras noções espaciais. Tal ponto chamou a minha atenção e foi, então, formulado como problema da pesquisa, isto é, como as brincadeiras e jogos são constituídos como mediadores na aprendizagem das noções espaciais no Ensino Infantil.

Partindo dessa realidade, na Educação Infantil a atividade principal de Faz de conta também foi usada como aprendizagem das noções espaciais, nesse segmento segundo Castrogiovanni (2007), a criança aprende com a outra a partir do cotidiano e da mediação da professora esse tipo de instrumento e mais tarde não terá dificuldades no traçado da própria letra, porque a escrita espelhada é um indicativo que elas não apreenderam as noções espaciais de em cima e embaixo.

Os objetivos foram: pesquisar as brincadeiras como mediação das noções espaciais na Educação Infantil em duas escolas em Catalão, uma pública e outra privada. Dessa forma, foi necessário compreender as mediações efetuadas nas brincadeiras na construção das noções espaciais. As crianças desenvolvem por meio das interações realizadas mediante às brincadeiras

e através da construção de signos/imagens brincando e apreendendo. Por último, estudamos a percepção e a concepção espacial das crianças através de desenhos e brincadeiras na escola.

Evidenciou-se o método da pesquisa aqui exposto é o histórico cultural, pois a interação social, econômica e cultural interfere no desenvolvimento da criança, assim como, na ampliação das noções geográficas. A metodologia desse estudo perpassa pela pesquisa qualitativa com a realização da revisão de bibliográficas nas áreas de ensino de geografia, psicologia e educação procurando abordar as categorias centrais na análise como aprendizado, noções espaciais, mediação e outras. Posteriormente, procedemos à análise dos documentos oficiais como as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, o Plano Curricular Nacional para a Educação, tal como, a Base Nacional Comum Curricular e por último os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, estas por sua vez teve intuito de observar como as noções espaciais são trabalhadas no Ensino Infantil. Além de buscar em autores como Callai (1988), Castrogiovani (2000) que dão base para a construção do estudo, foram efetuadas leituras sobre a temática das brincadeiras e dos desenhos como propulsores da mediação das primeiras noções espaciais na Educação Infantil. Destaca-se, nesse sentido: Arce (2013); Castelar (2000); Fani (2007); Leontiev (2004); Oliveira, (1996) e Vygotsky (1989).

O estudo centralizou-se no espaço na perspectiva da Educação Infantil. Assim, evidenciou-se como: a) a criança percebe o espaço a sua volta; b) como o espaço aparece na primeira infância; c) o lugar vivido e percebido pela criança. Também, as brincadeiras e jogos como facilitadores na produção das primeiras noções espaciais.

Na primeira infância, conforme a criança conhece o seu corpo, no momento em que começa a engatinhar, ela amplia sua visão do espaço. Após esse momento ela consegue ir até os objetos o quais lhe inspiram algum interesse. É importante frisar o lugar que a criança explora, vivencia e percebe é modificado pela cultura, pelo contexto social e econômico do qual faz parte.

O outro tópico centrará nas brincadeiras e jogos como facilitadores das primeiras Noções Espaciais na Educação Infantil. É necessário conhecer sobre o desenvolvimento da criança conforme os estudos de Vygotsky (1989), seguindo a teoria histórico cultural baseada na interação da criança com o meio vivenciado, como também com a cultura da qual faz parte. Utilizando a brincadeira como instrumento propulsor da aprendizagem das noções espaciais. O subtópico seguinte irá elencar sobre a importância dos desenhos na ampliação das primeiras Noções Espaciais na Educação Infantil.

No contexto da infância a partir da Idade Média, as crianças eram consideradas como adultos em miniatura, pois vestiam como eles e eram tratadas como tal. Após descrever sobre

a infância e posteriormente os direitos estabelecidos por lei, há um capítulo que abordará sobre a Base Nacional Comum Curricular, bem como os DCNs, RECNEI, nos campos de experiência elencados sobre as primeiras noções espaciais e o brincar envolvido nesse processo. Nesse sentido, efetuou-se uma pesquisa documental enfatizando se é referenciado nesses documentos as Noções Espaciais na brincadeira e em desenhos na Educação Infantil. Evidenciou-se, ainda, no Projeto Político Pedagógico das instituições há nos objetivos da Educação Infantil trabalhar com as primeiras Noções Espaciais em duas escolas na cidade de Catalão, nas quais as professoras pautam nesse documento para fazerem os planos de aula.

Com base em documentos como os RCNEIs e DCN percebeu-se esses últimos trazem as formas geométricas elencando a matemática, especificamente a geometria, sendo relevante trabalhar com esse termo; contudo, as Noções Espaciais ligadas à brincadeira e aos desenhos não são o foco desses documentos. Assim, eles fundamentam-se na brincadeira como desenvolvimento primordial da criança.

1 O ESPAÇO NA PERSPECTIVA INFANTIL

O objetivo do presente capítulo é analisar como a criança percebe o espaço na primeira infância, assim como busca entender o desenvolvimento infantil na teoria de Vygotsky (1989). Evidencia-se, nesse tópico, também, que a criança conhece o corpo, primeiramente seus membros e nomeia-os para posteriormente perceber os objetos a sua volta. Assim ela amplia sua percepção do espaço, haja vista que a criança é sensorial e observa o espaço por meio das sensações tocando, sentindo, olhando e levando o objeto à boca.

Nesse sentido, as brincadeiras e os desenhos como propulsores do conhecimento das primeiras Noções Espaciais correspondem a necessidade de análise. Para tal, recorreremos à análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Projetos Políticos Pedagógico (PPPs) de duas escolas de Catalão – Goiás com o intuito de compreender como estas instituições trabalham as primeiras noções espaciais com as crianças. Ao escolhermos a escola pública e a privada pretendemos, também, observar se há diferenças entre as maneiras de seguir o que a BNCC e outros documentos estabelecem como parâmetros educacionais.

Enfatiza-se que os professores e as professoras devem seguir o PPP proposto pela escola, pois há nele a relevância de ensinar as Noções Espaciais para as crianças com o brincar e desenhos no ambiente de estudos. O trabalho com as noções espaciais básicas para as crianças podem contribuir na superação de dificuldades futuras, no aprendizado da disciplina de Geografia em séries seguintes e para a resolução de problemas cotidianos enfrentados por elas.

1.1 Como o espaço é apresentado para a criança na primeira infância

Castrogiovani (2000) efetua uma contribuição relevante sobre o conhecimento do corpo da criança com as sensações e posteriormente, na primeira infância, a partir do momento que essa inicia o processo de descoberta dos objetos e começa a tocá-los, e em seguida buscar os brinquedos onde eles estão.

A criança quando engatinha e manipula os objetos próximos tem a sua percepção espacial ampliada, pois, anteriormente, o lugar de segurança da mesma era o colo da mãe. À medida do seu crescimento, inicia-se uma espécie de exploração do espaço em sua volta e, portanto, um desenvolvimento das noções geográficas, sendo a primeira noção de espaço (CASTROGIOVANI, 2000 p. 15). A construção disso requer longa preparação e está relacionada à liberação progressiva e gradual do egocentrismo.

Segundo o pesquisador:

O espaço apresenta-se para a criança, do nascer aos dois anos, como sendo, o espaço da ação. É o espaço vivido, construído, pelos deslocamentos, através do rastejar, engatinhar, andar, procurar, etc, e pelos sentidos, que estruturam as relações de próximo, dentro, fora, acima, embaixo, ao lado de, contém, está contido, etc. O espaço vivido e prático, organizado e equilibrado em nível da ação e do comportamento social (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 15-16).

A criança reconhece o espaço a sua volta através dos sentidos e também quando começa a engatinhar, nesse passo, explora o lugar e se depara com determinados objetos, como os cômodos da sua casa. Ao crescer um pouco mais, a criança “se encontra”, pois ocorre a construção da função simbólica e a substituição de uma ação ou objeto por um símbolo, imagem ou palavra (CASTROGIOVANNI, 2000). Nesse período, ao brincar no parque com brinquedos não estruturados, imagina-se que estes objetos “estão vivos”. Com isso, ocorre a construção do espaço representativo.

Na interpretação de Castrogiovanni (2000), a construção do espaço representativo acontece com as ações da criança executadas as quais são interiorizadas, não obstante são representadas por ela. Este último é constituído por duas fases, sendo a primeira intuitiva, é manifestada por representações estáticas, irreversíveis e a operatória a qual operacionaliza os elementos espaciais, permitindo a ordenação e a reversibilidade das relações.

Ressalta-se a necessidade de realizar uma distinção entre o espaço da ação ou perceptivo e o espaço representativo. O primeiro se constrói em contato direto com o objeto e pelos sentidos. Em contrapartida, o espaço representativo é construído na ausência do objeto, portanto, é reflexivo.

Analisa-se no espaço topológico, a percepção e a manipulação ativa das relações de vizinhança, separação, ordem, sucessão, envolvimento e continuidade servem de ponto de partida para as noções representativas mais ou menos estruturadas do espaço intuitivo. Diante disso, contrasta-se o espaço pré-lógico, constituído até o momento que se pode estabelecer, por volta dos 7 (sete) anos (CASTROGIOVANNI, 2000 p.17).

Entende-se a criança pequena percebe o espaço por meio das sensações: tato, paladar, visão, audição e pelo olfato. Dessa forma, quando está no período das brincadeiras de papéis sociais, ela socializa com o outro, ampliando ainda a sua representação espacial.

Enfatiza-se, como já mencionado, que a construção das noções espaciais está relacionada com o processo de descentração, o qual vai incidindo com a redução da postura egocêntrica. As noções, relações e coordenações espaciais são construídas inicialmente através da tomada de consciência do corpo pelo indivíduo (CASTROGIOVANNI, 2000).

Sabe-se que as brincadeiras proporcionadas pelo brincar auxiliam na socialização das crianças, bem como na motricidade, no conhecimento das noções espaciais, mas, principalmente, na redução da postura egocêntrica, quando os professores mediam as brincadeiras e resolvem os conflitos.

Castrogiovanni (2000) argumenta que para uma criança se localizar no espaço, é imprescindível orientar primeiro no seu próprio corpo. Nesta perspectiva, a realização de atividades envolvendo o corpo devem elencar as partes dele com desenho da sua silhueta e das atividades de movimento para o desenvolvimento da coordenação motora. Ainda, lembra-se da afetividade do/a professor/a pela criança e ela por ele/a. Para ter aprendizagem, a afetividade deve existir mutuamente.

A tranquilidade socioafetiva colabora positivamente para o sucesso desse processo. A mediação de ensino aprendizagem é essencial, pois ao brincar de Faz de conta, por exemplo, a criança conhece e experimenta o espaço a sua volta, por meio do tato, do cheiro, da audição e do paladar. Ao interagir com os pares elas têm conflitos e a resolução deles é fundamental, pois as crianças, no futuro, serão cidadãos críticos, além de desenvolver as noções espaciais, os limites, o seu espaço e o espaço do outro no cotidiano.

É importante considerar as atividades que contemplam a representação do próprio corpo a partir de ações que simulam um banho, por exemplo. Para as crianças que não possuem ainda noções de esquerda e direita, é recomendável trabalhar com a ideia espacial de lado do coração e lado oposto ao coração, pois o órgão coração é facilmente auscultado (CASTROGIOVANNI, 2000).

Cabe ressaltar a pesquisa de Castrogiovanni (2000), pois, conforme observado esse fato apontado acima sobre o conhecimento, parafraseando a Base Nacional Comum Curricular, o momento do banho é uma atividade que proporciona o conhecimento das noções espaciais, ela não é utilizada na Educação Infantil como facilitadora das primeiras noções espaciais. Menciona-se este fato a partir de experiências e de observações realizadas no cotidiano das escolas, além da vivência cotidiana na Educação Infantil.

Nota-se no eixo da BNCC, o qual aponta no campo de experiência: “Espaços tempos, quantidades, relações e transformações”, que estas ações são fundamentais. As escolas devem utilizar este eixo como base para o desenvolvimento de “si, do outro e do lugar”, através de atividades centradas no conhecimento do corpo da criança. No entanto, o documento não aponta esses conceitos como sendo associados às noções espaciais. Já na LDB esses conhecimentos não são elencados. Eles são abordados apenas em relação ao cuidado da criança com o corpo, sendo uma visão mais próxima da biologia.

No colégio privado escolhido, evidencia-se as experiências vinculadas às noções espaciais a uma situação estática, recordando as noções de longe e perto ou a situação dinâmica (para frente e para trás) abordando e potencializando sobre a organização do esquema corporal e a percepção espacial a partir da exploração do corpo e dos objetos no espaço. Elenca-se as experiências em relação ao tempo favorecendo a construção das noções de tempo físico (dia e noite, estações do ano, ritmos biológicos) e cronológicos (ontem, hoje, amanhã, semana, mês e ano), as noções de ordem temporal, por exemplo quando a criança diz que irá visitar o avô após a escola; já a histórica no tempo antigo, quando mudamos para nossa casa, em datas comemorativas.

Já na creche pública são ressaltadas experiências relacionadas à socialização, o conhecimento de si, do outro e do lugar em que vive. Nesse sentido, o brincar com intencionalidade para proporcionar a aprendizagem das noções espaciais não é efetuado. Faz-se necessário, nas brincadeiras ao ar livre, mediar as relações topológicas, por meio do Faz de conta.

Outro fator de destaque é que esse campo de experiência em específico, relata sobre as transformações, bem como as relações, pois por meio da interação com seus pares as crianças socializam com distintas culturas e modos de viver. Nesse sentido, é relevante defender a construção de noções relacionadas à transformação de materiais, objetos e situações, como compreender sobre os dias da semana, utilizando calendários e musicalização. Realizar as atividades ressaltando sobre as datas de aniversário que constam em documentos importantes, mostrando registro do nascimento e desenvolvimento da criança (certidão, carteira de vacinação, entre outros), utilizar o calendário como forma de localização do tempo, destacando aniversários.

Salientar os conceitos matemáticos no que concerne a contagem dos colegas para o conhecimento dos números, quem faltou, quantidade de crianças presentes, também são atividades propostas. Pois bem, é relevante identificar os fatos históricos sobressaindo tempos passado, presente e futuro ou ainda, ontem, hoje, amanhã, agora e depois. Elencando ao vivenciar as situações do cotidiano envolvendo o tempo, podendo utilizar o relógio como instrumento de aprendizagem, pois por meio da rotina a criança aprende as noções de tempo, as atividades apontadas sobre o movimento, o posicionamento do corpo e dos objetos e como também o tempo gasto para cada tarefa é considerado uma noção Geográfica.

Todos esses assuntos abordados compreendem experiências em relação à medida, favorecendo a ideia de que, por meio de situações, problemas em contextos lúdicos, as crianças possam desenvolver, aprofundar e construir novos conhecimentos sobre medidas de objetos, de

pessoas e de espaços, abranger procedimentos de contagem, apreender a adicionar ou subtrair quantidades aproximando-se das noções de números, conhecendo a sequência numérica verbal e escrita.

A finalidade é que as crianças entendam sobre os números utilizados como recursos para representar quantidades e apreender a contar objetos usando a correspondência “um-a-um”, comparando quantidades de grupos de objetos utilizando relações como mais que, menos que, maior que, menor que, como veremos com mais detalhes adiante na pesquisa.

O conhecimento do corpo é fundamental para a compreensão de si mesmo. É com esse conhecimento que se chega à percepção de lugar. Este é sempre uma fração da totalidade do espaço e dos diferentes tempos, portanto, na busca da compreensão dos lugares, há necessidade do trânsito pelas totalidades. Ressalta-se a ideia de lugar está associada com a imagem da significação, do sentimento e da representação pelo aluno (CASTROGIOVANNI, 2000).

Evidencia-se o lugar é formado por uma identidade, assim, o estudo dele deve contemplar a compreensão das estruturas, das ideias, dos sentimentos, das paisagens existentes e com os quais os/as alunos/as estão envolvidos/as. É utilizando a atividade perceptiva e a inteligência sensório-motora que a criança aprende a manipular certas relações protetivas, no entanto, são necessários muitos anos até organizar na criança um sistema operatório de referência protetiva que assegure a coordenação perfeita da perspectiva e a reversibilidade dos pontos de vista (CASTROGIOVANNI, 2000).

A análise de Castrogiovanni (2000) é relevante, pois notou-se que a brincadeira assume papel de propulsora da aprendizagem, a qual torna o estudo dos lugares mais atraentes, através da qual manipula objetos que ganham vida e ao mesmo tempo aprende as noções geográficas. Enfatiza-se as noções fundamentais que envolvem as relações protetivas são as de “direita e esquerda, frente e atrás, em cima e em baixo e ao lado de”.

Conforme a análise de Pavanelli (1982, p.74):

Enquanto o espaço projetivo se limita a coordenar as diferentes perspectivas de um objeto e se acomoda às suas variações aparentes, o espaço euclidiano coordena os próprios objetos entre si e em relação a um quadro de conjuntos ou sistemas de referência estável que exige como ponto de partida a conservação das superfícies e das distâncias.

Relaciona-se as noções topológicas advêm do espaço euclidiano e do projetivo. Assim, as crianças irão conhecer o lugar das noções de próximo, em cima, em baixo, do lado. Nesse sentido, as noções espaciais são fundamentais a elas e as brincadeiras e jogos são importantes para auxiliar no desenvolvimento destas noções.

De acordo com Castrogiovani (2000) a evolução da apreensão do espaço pela criança segue três etapas essenciais: a etapa do espaço vivido; do espaço percebido e do espaço concebido. Nessa linha de análise, a princípio, a criança vive o espaço. Somente vive. É o estágio do “aqui”. Já o espaço vivido é o espaço físico e das relações próximas. Destarte, a criança vivencia esse espaço a partir do movimento, da locomoção. Por meio do movimento, a criança inicia a etapa da apreensão do espaço, por isso ele passa a ser percebido

Então, ao paasar para o percebido, a criança está cada vez mais preparada a lidar com o espaço concebido. Este, por sua vez, é o espaço mais abstrato. Partindo dessa premissa, as crianças, a partir dos 12 (doze) anos, terão um conhecimento espacial construído pela reflexão.

A leitura geográfica do mundo é um processo que se inicia muito antes da entrada da criança na escola, pois tal interação acontece através das relações e vão se estabelecendo ao seu entorno.

No início, as noções de espaço são limitadas. Primeiro, ela recorre com o corpo em movimento para distinguir as distâncias, depois, percebe-se as distâncias e a posição do objeto. Valendo-se dos sentidos, mais tarde, concebe-se o espaço abstrato percebendo os objetos pelas representações que são estabelecidas entre ela e o conteúdo. Sua realidade é carregada de concepções geográficas em todos os ambientes, onde se interage e inicia-se o “pensar o mundo”.

Conforme Oliveira (1996, p.16):

Da realidade extraem-se os elementos para pensar o mundo. É a partir da realidade de cada um – seja no meio rural ou urbano, seja de uma região pobre ou rica, seja de pessoas privilegiadas ou marginalizadas – que se pode entender o Brasil e o mundo, atingindo níveis cada vez mais amplos em generalização.

Para que a criança construa a noção de espaço, é indispensável despertar nela o sentido geográfico para pensar sobre o tema. Nessa perspectiva, é saber identificar a rede de relações políticas, econômicas, sociais e culturais de sua organização. É, também, saber situar-se dentro de uma totalidade físico-territorial. Ainda, constitui-se em ter conhecimento de como inserir “espaços menores em espaços maiores”, que, para a criança pré-escolar, é bastante complexo. É só durante as primeiras séries do Ensino Fundamental que essa compreensão passa a ser possível (PORTO, 2016).

Perceber que a rua está dentro do bairro, o bairro dentro da cidade, a cidade dentro do município, o município dentro do estado e o estado dentro do país, não é fácil. Isto abrange uma gama de conhecimentos os quais devem ser construídos gradativamente.

O nível da alfabetização geográfica da criança, ao chegar à escola, é diretamente relacionado ao ambiente onde ela vive. Em uma sala de aula, diferentes níveis de alfabetização podem ser encontrados. “O ambiente em que a criança vive independente do desejo ou das intenções dos que convivem com ela, a educa. Na convivência diária vão sendo passados valores, informações sobre o mundo. Um ambiente alfabetizado geograficamente alfabetiza” (PEREZ, 1999. p. 8).

Sobre o mesmo assunto, compreende-se a Educação Infantil promove o processo de construção do conhecimento, pois, neste período, se convive com diversas realidades as quais tem a responsabilidade de contribuir para a formação das noções espaciais para um melhor desenvolvimento da criança.

1.2 O lugar percebido e vivido para criança

Entende-se, de acordo com Carlos (2007), que a globalização materializa-se no lugar, “onde se lê, percebe e entende” o mundo moderno em suas múltiplas dimensões. Num ponto de vista mais amplo, significa compreender que é no lugar onde se vive, se realiza o cotidiano, portanto, está inerente a uma concepção global/mundial. Assim, o global/mundial existente no local, redefine seu conteúdo, sem, todavia, anularem-se as particularidades.

A sociedade urbana contemporânea a qual se produz, baseia-se enquanto “mundialidade”, apresentando tendência à homogeneização e, ao mesmo tempo, permite certa diferenciação. O lugar permite pensar a articulação do local com o espaço urbano o qual se manifesta como horizonte. A partir daí se descerra a perspectiva da análise do lugar, na medida em que o processo de produção do espaço é também um processo de reprodução da vida humana (CARLOS, 2007).

Conforme as análises de Carlos (2007), o lugar possibilita perceber a produção do espaço atual, uma vez que a particularidade do ponto de vista é pensar o seu processo de mundialização, ao mesmo tempo o lugar se coloca enquanto parcela do espaço, construção social. Desta feita, o lugar abre a perspectiva para se pensar “o viver e o habitar”, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço. Ainda, é preenchido por múltiplas coações, expõe as pressões que se exercem em todos os níveis.

À luz disso, o lugar guarda em si e não fora dele a sua constituição e as dimensões do movimento da vida possível de ser apreendido pela memória, por meio dos sentidos e do corpo. O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica.

Para Santos (2007), há um debate muito profícuo sobre o sentido da noção de lugar. Pode-se iniciar a reflexão por meio das ideias de Milton Santos, ele assevera a existência de uma dupla questão no debate sobre o lugar que visto “de fora”, a partir de sua redefinição, é resultado do acontecer histórico, por sua vez, este último é visto de “dentro”, e implicaria na necessidade de redefinir seu sentido.

Carlos (2007) explica sobre como o lugar poderia ser definido a partir da densidade técnica, da ideia da densidade comunicacional e também em função de uma densidade normativa. Para esta definição seria necessário acrescentar a dimensão do tempo em cada lugar que poderia ser visto através do evento no presente e no passado.

Carlos (2007) corrobora com Santos (2005) o fato de que há também a dimensão da história que entra e se realiza na prática cotidiana estabelecendo um vínculo entre o “[...] de fora” e o “de dentro” instalado no plano do vivido, para produzir o conhecido-reconhecido, isto é, é no lugar que se desenvolve a vida em todas as suas dimensões [...].

Analisar a história de cada lugar consiste em considerar sua função a cultura, tradição, língua, hábitos que lhe são próprios e construídos ao longo da história. O que vem de fora se impõe como consequência do processo de constituição do mundial. Mas o que ligaria o mundo e o lugar? O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante, identidade e lugar (CARLOS, 2007).

Ainda nas reflexões de Carlos (2007), a cidade produz e revela no plano da vida do indivíduo. Este plano é o local. As relações dos sujeitos mantidas com os espaços habitados que se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido, através do corpo.

Nessa linha interpretativa Carlos (2007, p.22) argumenta que:

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente a produção da vida. ‘No lugar emerge a vida, pois é aí que se dá a unidade da vida social. Cada sujeito se situa num espaço concreto e real onde se reconhece ou se perde, usufrui e modifica, posto que o lugar tem usos e sentidos em si’.

De acordo com a autora, o lugar é produto das relações humanas entre o indivíduo e a natureza. As relações sociais ocorrem no plano vivido, esse se dá uma rede de significados e sentidos traçados pela história e cultura da sociedade.

A pesquisa do lugar compreende a ideia de uma construção tecida por relações sociais realizadas no plano vivido, garantindo a constituição de uma rede de significados e sentidos que se versam pela história e a cultura civilizatória a qual produz a identidade dos sujeitos.

Destarte, o lugar, no plano do vivido, vincula-se ao conhecido e ao reconhecido (CARLOS, 2007). O sentimento de pertencer ao lugar está intimamente marcado pela história, cultura dos indivíduos e ao sentimento.

À vista disso, o lugar é palco das relações dos seres humanos, os indivíduos constroem este lugar de acordo com os seus significados e laços de pertencimento. A criança também se identifica e interage no lugar do qual faz parte. Dessa forma, ela observa o lugar, participa das brincadeiras e este conhecimento aprendido na escola auxilia no desenvolvimento das primeiras noções espaciais que, após as noções básicas referentes a Geografia, passa a produzir e reproduzir o lugar. Também, Santos (2006) investiga que o lugar ganha relevância na pesquisa e na apreensão do espaço, pois é essa dimensão do vivido, mostrando a força da categoria.

A análise é fundamental sobre a formação continuada dos professores, sobre as noções espaciais, isto é, o desenvolvimento dos raciocínios que levem em conta como são os lugares e quais significados eles têm para o sujeito. Isto se articula na construção de preposições do ensino de Geografia na formação inicial de professores da Educação Infantil. Trata-se de evidenciar e elaborar o pensar geográfico como a possibilidade de o educador dimensioná-los, assim pensar a Geografia como ferramenta articuladora de raciocínio pedagógico que permite à criança, no contexto de ressignificações do onde estão as coisas que envolvem o seu brincar com como quem ela é em meio a brincadeira, elaborar suas alteridades e identidades (SARMENTO, 2004).

A análise de Sarmiento (2004) é de suma importância para compor um estudo sobre as noções Geográficas na Educação Infantil, e o significado dos lugares para as crianças, pois, elas vivenciam e constroem com suas interações sociais esse espaço, cotidianamente elas conhecem e partilham distintas culturas.

A criança interage com o lugar usando as brincadeiras realizadas com seus colegas, assim sente mais acolhida em determinado lugar, seja na sua casa, ou na escola. Nesse sentido, as atividades promovem o desenvolvimento social e motor da criança, e ao analisar essa etapa é necessário dizer sobre o estímulo e a mediação da atividade que o professora irá realizar é fundamental.

Seguindo essa linha de análise, as brincadeiras proporcionam o desenvolvimento dos conceitos matemáticos, oralidade, socialização, cognição, criatividade além do jogo ser fundamental para formar conceitos lógicos e a aprendizagem das noções espaciais. O brincar,

a criança aprende de forma descontraída a interagir com o espaço externo, observando a grama, as árvores, os seres vivos, o clima e o céu, explorando e modificando esse lugar.

1.3 As brincadeiras e os jogos como facilitadores das primeiras noções espaciais na Educação Infantil

Para Zinchenko (2012), o desenvolvimento da criança começa em seu nascimento, por meio dos estímulos dos indivíduos que a educam. Ainda, são as pessoas mais próximas as encarregadas por esclarecer o quão vastas são as capacidades infantis e a autora trabalha, ainda, a palavra como essência e constituinte do desenvolvimento infantil.

Nesta perspectiva, o papel da palavra está nos dois processos pertencentes ao desenvolvimento infantil: a internalização e a externalização. Cabe destacar que, quando a criança internaliza uma história infantil ou uma música ouvida na escola, após os 2 (dois) anos de idade ela ainda não compreende o significado das palavras. No entanto, a letra da música, ou a forma como a professora media a aprendizagem, tende a estimular a criança a reproduzi-la. Assim, há uma unidade entre a palavra, imagem e ação no desenvolvimento infantil.

A respeito da externalização e internalização, Vygotsky (2006, p.75) afirma que:

Do mundo pela criança possuem uma natureza dinâmica, nos permitindo, através da qual, manipular imagens e gerar novos significados, ou, ainda, achar significados para palavras não pronunciadas. [...] A palavra está presente na vida da criança desde seu nascimento sendo embebida de emoções e sensações.

Diante desta convergência, as crianças entre 0 (zero) e 2 (dois) anos apreendem através da interação com o outro e com o meio de vivência, dessa maneira, a linguagem verbal é carregada de emoções e sensações. Assim, a cultura na qual a criança está inserida tende a influenciar no desenvolvimento social, cognitivo e motor.

Vygotsky (2006) baseava-se nas ideias de Marx sobre a dinâmica da sociedade. Ainda de acordo com Vygotsky (2006), a gênese das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que os indivíduos mantêm com o mundo exterior, porém, o homem não é apenas um produto de seu ambiente, pois ele é também um agente ativo no processo de criação deste meio. Ou seja, a criança produz o mundo e é produzida por ele.

A cultura é um fator essencial para o desenvolvimento infantil. Mediante, o núcleo familiar e posteriormente a escola, facilita e amplia a socialização da criança por meio de

brincadeiras. Assim, o educador poderá mediar as relações das crianças, resolvendo conflitos e fazendo eles interagir e desenvolver a parte social, cognitiva, criativa e motora.

Destaca-se a existência de um “abismo” entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos. Seguindo essa lógica, menciona-se que eles não podem ser transpostos até descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física e os mecanismos sensoriais se entrelaçam com os processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos.

Diante do exposto, se o atual contexto cultural da humanidade avançou sem mudanças “bruscas” do tipo biológico, ao contrário, o desenvolvimento da criança se caracteriza, antes de tudo, por uma mudança dinâmica do tipo orgânico. Ainda, o desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, de maturação e de desenvolvimento orgânico da própria criança. Mediante uma abstração, pode-se separar um processo do outro (VYGOTSKY, 1995).

A orientação oposta, desenvolvida pela ciência progressiva, vai pelo caminho contrário da ideia de que o homem é um ser de natureza social e, o que há de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura. A hominização resultou da passagem à vida em uma sociedade organizada na base do trabalho. Esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava submetido às questões sociais e históricas (VYGOTSKY, 1995).

É importantíssimo buscar a história da natureza social do homem, sendo por meio da sua vida em sociedade e com a cultura da qual eram elaborada na base do trabalho, influenciou a família contemporânea atual, pois, as crianças imitam com o brincar a vida adulta, as profissões ligadas ao trabalho do indivíduo.

Leontiev (2004) enfatiza que neste período de vida o mundo em volta da criança, ou seja, o núcleo familiar de convivência, divide-se em dois círculos: o primeiro consiste na mãe e no pai, pois considera-se os mais íntimos ou aqueles que “ocupam este lugar”. Já o segundo círculo, o mais “largo”, é constituído por todas as outras pessoas que apresentam ligações com as crianças e são mediatizadas pelas relações estabelecidas.

Cabe destacar, nesta idade, os vínculos da criança com a educadora são particulares. Como há necessidade de sua atenção se virar pessoalmente para a professora, torna-se comum a frequência da mediação com as crianças da sua idade. Nesta perspectiva, afirma-se as suas ligações para com a educadora entram no pequeno círculo íntimo das suas relações (LEONTIEV, 2004).

Leontiev (2004) afirma que as interações das crianças em uma creche são particulares. A ligação estável entre as crianças dos três aos 5 (cinco) anos é ainda parte do que há de pessoal

e privado no seu desenvolvimento, tornando, assim, cada vez mais coletivo. Partindo desta premissa, o educador desempenha um papel essencial em decorrência das relações pessoais que se estabeleceram entre as crianças.

Corroborando com Leontiev (2004), centra-se nas interações das crianças, Moyles (2005), por sua vez, aponta que é necessário reservar um tempo para explorar o “brincar”, assim como é imperativo tirar um tempo para conversar sobre essa atividade, porque ela amplia a aprendizagem se for dirigida da melhor maneira.

Elenca-se as interações sociais que ocorrem por meio do brincar são instrumentos fundamentais para os/as professores/as ensinarem as primeiras noções espaciais, porque ao brincar livremente eles/as estão explorando o espaço. Assim é relevante analisar a oportunidade para avaliar as respostas, compreensões e incompreensões da criança apresentando nos momentos mais “relaxados”, que ocorrem quando elas brincam mais livremente.

No ato de “brincar livre” e da “exploração”, as crianças aprendem sobre diversas situações cotidianas, sobretudo a respeito de pessoas, atitudes, respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cinestésicos. Desta feita, por meio do “brincar dirigido”, tem-se outra dimensão e uma variedade de possibilidades que estendem ao relativo domínio dentro da área ou atividade. Ao brincar livre, subsequente e ampliado, as crianças, provavelmente, poderão se tornar capazes de aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem (MOYLES, 2005).

Nesse sentido, quanto mais jovem é a criança, mais provável que ela opte pelo brincar exploratório, mas isso depende de vários aspectos, como o de sua própria inteligência. Algumas apresentam, por vezes, uma ampla variedade de brincar exploratório conforme as suas experiências pré-escolares, em sua casa ou com companheiros de brincadeiras. Assim, elas chegam à escola, possivelmente, com expectativas muito diferentes em relação ao brincar (MOYLES, 2005).

O quadro a seguir apresenta algumas características do “brincar” como um processo, através da qual, é possível imitar o outro, imaginar, adquirir conhecimentos, isto é, habilidades como o desenvolvimento da fala, e das habilidades das noções espaciais.

Quadro 1 – O brincar como um processo.

De praticar, escolher, perseverar, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência e confiança.

De adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos.

De comunicar interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e autodisciplina são vitais;

De conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças, e entender as limitações pessoais;

De ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais.

Fonte: MOYLES (2002).

O “brincar aberto”, ou, a “verdadeira situação de brincar”, apresenta uma esfera de possibilidades para a criança capaz de satisfazê-la conforme as suas necessidades de aprendizagem, tornando-a mais explícita.

Conforme aponta Moyles, cabe ao/a professor/a proporcionar situações de brincar livre e brincar dirigido as quais possam atender às necessidades de aprendizagem das crianças. Em tal ordenamento, o/a professor/a poderia ser um/a iniciador/a ou mediador/a da aprendizagem, sobre as noções espaciais, conhecimentos da natureza, a lateralidade no brincar e socializar no parque (MOYLES, 2002). Por outro lado, também é obrigação da escola oferecer as condições de trabalho para os/as educadores.

Ao compreender as particularidades das crianças de idade pré-escolar, é possível descobrir o seu embasamento geral, sendo a posição real da criança a partir da qual ela responde o mundo das relações humanas, posição esta condicionada pelo lugar objetivo ocupado nessas interações (LEONTIEV, 2004).

É importante entender como a criança, a partir de 2 (dois) anos, se desenvolve utilizando a teoria de Vygotsky (1995), pois ela aprende a partir da interação com o outro, bem como, com a cultura da qual este faz parte.

Ressalta-se que a obtenção do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não é simplesmente dada ao homem nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas é apenas posto.

Ao apropriar-se desses resultados para fazer deles as suas aptidões e órgãos das suas individualidades, a criança deve entrar uma relação com os fenômenos do mundo através de outro sujeito, isto é, num processo de comunicação entre eles. Neste sentido, o sujeito aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo torna-se, por conseguinte, um processo de educação (LEONTIEV, 2004).

De acordo com Leontiev (2004), a educação apresenta diversas formas. Na gênese das etapas do desenvolvimento das sociedades humanas, como nas crianças menores, é apenas uma imitação dos atos do meio que se opera sob o seu controle e a sua intervenção. Depois complica-se e especializa-se tomando formas, tais como o ensino, educação escolar e diferentes formas de constituição superior até a formação autodidata. Os infantes de 2 (dois) anos imitam a forma de conversar dos indivíduos que fazem parte do seu cotidiano.

Vygotsky (1995) disserta a respeito do papel da atividade da criança na evolução de seus processos mentais. O autor evidencia que a fala egocêntrica não paira no vazio e ainda, tem uma ligação com a maneira com que os infantes lidam com o mundo real. Assim, esse fato é parte integrante do processo de atividade racional para adquirir inteligência.

De acordo com Vygotsky (1995, p.26):

As particularidades do pensamento infantil discutidas por Piaget, tal como o sincretismo, não abrangem uma área tão extensa quando ele imagina. Somos levados a supor (e nossas experiências nos autorizam a isso) que a criança pensa de forma sincrética sobre assuntos de que não tem conhecimento ou experiência, mas não recorre ao sincretismo com relação as coisas familiares ou que sejam de fácil comprovação prática – e o número dessas coisas depende do método de educação.

A análise de Vygotsky (1995) se estende também às teorias psicológicas que entendiam o desenvolvimento apenas a partir de uma linha natural, concebendo a conduta humana como o produto da evolução biológica e com as funções psicofisiológicas que lhe são inerentes.

Esta posição é vista como unilateral em decorrência de encarar os fatos do desenvolvimento histórico compreendendo apenas as formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o biológico e o social. Vygotsky (1987) complementa sua crítica afirmando que na ontogênese deve ser considerada não só a linha natural e biológica, mas sim, a linha cultural, social, histórica.

O método utilizado por Vygotsky (1995), considera que as linhas naturais e biológicas são relevantes. Contudo, deve-se levar em consideração a cultura, bem como o contexto social. Neste sentido, a análise deve ser realizada em sua essência, pois, assim, ao esgotar as determinações do sujeito da pesquisa para compreender a iniciativa do brincar e de jogar, ela poderá ser relevante para a aprendizagem de conceitos primários sobre o lugar que a criança convive, ou seja, no contexto cultural que faz parte do seu cotidiano

A pesquisa de Vygotsky (2005) toma importância por sua persistência, quanto a sobrelevar-se a “velha psicologia” e alegar uma “nova psicologia, que fosse capaz de eliminar a dicotomia entre corpo e mente e realizar síntese” (TULESKI, 2002, p.55).

Leontiev (2006), avançando na obra de Vygotsky (1995), compreende, em seus estudos, o processo de desenvolvimento histórico do homem e suas relações relevantes com a cultura. O contexto histórico do indivíduo, incluindo a cultura e a economia a qual ele está inserido, influencia no desenvolvimento da criança de tal modo, que ela aprende a atividade adequada, haja vista que o processo é a educação em si (LEONTIEV, 1978). Estabelece, assim, um aspecto

considerável do desenvolvimento infantil, tornando-se um dos eixos dos trabalhos de Vygotsky (1985), no qual destaca a questão da linguagem, da aprendizagem e de como ela acontece.

Desta maneira, torna-se relevante aprofundar esse aspecto, pois tem como finalidade averiguar uma das atividades fundamentais da criança: o brincar. A “Teoria Histórico-Cultural” tem o intuito de ressaltar que o ser humano é formado por meio das relações socioculturais construídas ao longo da história, através das experiências e mediante o contato com os objetos da cultura. O aprender de sua utilização acontece em determinado período histórico por uma relação mediadora entre os sujeitos (VYGOTSKY, 2005).

À luz disso, quando as crianças desenvolvem seus aspectos físicos, mentais, psicológicos e sociais, isto é, tem seus direitos garantidos, é protagonista, pois possui condições de vida econômicas educacionais estáveis. Portanto, as suas potencialidades, criatividade, memória, imaginação, valores morais, sentimentos e a personalidade podem ser ampliadas por meio da atividade principal (ARCE, 2013).

Tratando-se ao desenvolvimento do indivíduo, Rogoff (2005) pondera que ele é empregado por objetivos locais do qual as preferências são aprender sobre as instituições e tecnologias culturais da comunidade para funcionar no âmbito destas. Pode-se analisar que o processo de socialização irá assegurar o indivíduo a participar de sua comunidade cultural. Desta forma, isto garantirá, ao se desenvolver, uma integração com os demais membros desta comunidade, assim, compartilhará além de símbolos, crenças e tecnologias alcançando a afetividade.

Na medida em que a criança cresce, ela explora o espaço a sua volta. Com as sensações, ela conhece as primeiras noções espaciais, seja brincando com os objetos no quarto, conhecendo o corpo, as mãos, os pés ou até mesmo levando os objetos até a boca.

Ao ampliar a socialização, a criança aprende a desenvolver a linguagem verbal, realizar a atividade principal, aprender a dividir o brinquedo, pois nessa fase “o mundo gira em torno dela”. Assim, a criança entende que a mãe não é parte dela. Compreende-se o processo de desenvolvimento da criança, mediado pela professora, a mesma se conhece primeiramente.

As atividades no lugar de vivência da criança são importantes e ao mesmo tempo fazem parte da sua identidade, sobretudo ao conhecer seu corpo e as suas características. Em seguida, a criança percebe o lugar onde vive e os objetos do qual pertence.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), o brincar de “faz-de-conta” possibilita às crianças refletirem sobre o mundo. Quanto mais se desenvolve e sistematiza conhecimentos relativos à cultura, mais a criança constrói noções as quais favorecem mudanças no seu modo de compreender o mundo.

Para o documento em referência, o principal objetivo do trabalho pedagógico com esse eixo é permitir à criança investigar o meio natural e social de acordo com as suas capacidades, conhecimentos prévios e hipóteses criadas para explicar os fenômenos observados. Deste modo, os objetivos e os conteúdos são especificados para duas fases da Educação Infantil que estão distribuídos de 2 (dois) a 3 (três) anos. O eixo de trabalho denominado Natureza e Sociedade reúne temas pertinentes ao mundo social e natural.

Segundo Porto (2016), a criança, desde pequena, é inserida no contexto de concepções geográficas em suas vivências e entorno. Ao iniciar sua trajetória escolar na Educação Infantil, a Geografia lhe é apresentada na temática Natureza e Sociedade. Proporciona-se, assim, os conceitos de paisagem, espaço, lugar, território e região com linguagem simples das relações topológicas elementares de “embaixo de, em cima de, ao lado de, longe, perto, aqui, ali”, noções essas as quais a criança compreende com mais facilidade.

Para o ensino dessa temática, um dos recursos indicados é trabalhar com brinquedos. As brincadeiras e jogos como aliados no desenvolvimento das aulas podem permitir criar, desenvolver, construir, ensinar e aprender a geografia, mas, sobretudo, ajudar a criança a observar, sentir, vivenciar seu espaço. Aprender a “pensar o espaço que significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido” (CASTELAR, 2000, p.30).

Para Porto (2016), os professores necessitam de condições que viabilizem as interações lúdicas em termos de elaboração de conhecimentos advindos do exercício ativo de papéis sociais, conhecimentos estes que são imprescindíveis ao desenvolvimento da consciência de si e do outro.

Quando são ainda bebês, suas experimentações sensório-motoras os fazem tocar, experimentar, provar, levar à boca para sentir gosto e textura e “saber como é”. “Maiorzinhas” começam a exercitar os “porquês” a todo instante (PORTO, 2016).

Desta forma, as crianças de 0 (zero) a 2 (dois) anos são sensoriais, aprendem através das sensações. Nesta fase, a linguagem pré-intelectual e o pensamento pré-verbal se unem e dão origem à linguagem intelectual e ao pensamento verbal. Assim, percebem a importância das experiências táteis (sensações ásperas, grossas e macias).

As crianças pensam, elaboram hipóteses, exploram e explicam. E, assim, elas chegam à Educação Infantil para iniciar uma etapa nova em sua vida: a do conhecimento formal. Esse momento é considerado aberto para que elas continuem pensando sobre os fenômenos e para serem estimuladas a desenvolverem "teorias", criar hipóteses, a exercitarem a curiosidade, estudar os espaços e construir conhecimentos sobre o mundo.

Portanto, este momento da Educação Infantil deve ser voltado à ampliação das experiências que elas já possuem e para a construção de novos conhecimentos que as aproximem de diferentes explicações de mundo. Pensar sobre Educação Infantil exige perceber a sua função, que é a de sistematizar os conhecimentos formais para esse nível de educação, além continuar alimentando a postura investigativa da criança (CASTROGIOVANNI, 2000).

Nesta perspectiva, abrem-se oportunidades, tais como o aproveitamento das situações simples do dia-a-dia, do passeio no parque ou da sala de aula para propor problemas às crianças, envolvendo grupo, espaço e tempo. O contexto histórico desse nível de ensino caminha abrindo espaços de aprimoramento dentro deste ensino.

Vygotsky (1998) menciona que o nível de desenvolvimento real é acentuado pelas funções amadurecidas da criança pela sua prontidão mental. A zona de desenvolvimento proximal revela a diferença existente entre o desenvolvimento real e o potencial do indivíduo. É a ação do/a professor/a com suas técnicas ampliando o conhecimento a partir da maturidade. Assim, a zona de desenvolvimento proximal hoje será o desenvolvimento real amanhã.

Castrogiovanni e Castello (2006), afirmam, transcorrendo por essa conjectura, o trabalho com as oficinas são atividades para desenvolver as primeiras noções espaciais como a “caça ao tesouro”, “coelhinho sai da toca” e outras. Dessa forma, a proposta respeita a maturidade dos/as alunos/as e aguça o amadurecimento mental deles. Futuramente, proporcionará leituras operativas coerentes, com uso de mapas e espaços, tornando esse processo uma etapa real de percepção.

É importante lembrar que o educador, por meio da pesquisa, se renova com poder de estrutura sobre a zona de desenvolvimento proximal, sendo o espaço aguçado na relação existente entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Ao imaginar espaços antigos e futuros, evidenciá-los através de dramatização, realizar brincadeiras através de jogos de adivinhações de símbolos, legendas e praticar ações imaginárias em frente ao espelho, podem ser atividades que permitirão uma condução ao conhecimento abstrato. Para Castrogiovanni e Castello (2006), estas ações são demonstradas no trabalho com atividades em oficina. Os autores efetivam, em frente ao espelho, para evidenciar o reconhecimento de si e das partes do corpo, isso tende a facilitar as noções espaciais.

Vygotsky (1998, p.136), enfatiza que:

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o

pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nos quais, tornam-se possível a divisão entre o trabalho e o brincar, divisão essa encontrada na idade escolar, como um fato fundamental.

Nesta premissa, seguida da atividade lúdica, torna-se necessário fazer a sistematização do pensamento: da passagem para abstração. A dinâmica do espelho, por exemplo, corresponderá à noção da lateralidade em situações de visão espelhada e assim existirá a correlação em todas as outras atividades. É necessário que o educador/a, ao mediar estas brincadeiras ou jogos de papéis sociais, leve a criança no processo da construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1998).

Exprima-se que o fato negativo de haver o ensino “alienante”, não permite a participação efetiva do/a aluno/a no processo de construção do conhecimento enquanto sujeito de sua aprendizagem, assim, não lhe é dada a oportunidade de questionar, problematizar o saber que lhe é transmitido de forma congelada e absoluta (VYGOTSKY, 1998).

A configuração da ação pedagógica coloca-se frente a um desafio. Diante das críticas, percebe-se que os/as educadores/as deveriam encontrar caminhos pertinentes a superação do processo analisado, isto é, da necessidade de viabilizar uma proposta de trabalho que represente a concretização de uma prática pedagógica alternativa e busque romper com esse ensino tradicional de Geografia (GEBRAN, 1997).

Em face do exposto, o contexto econômico e social poderá influenciar no desenvolvimento da criança, tanto na linguagem quanto na sua cultura. Por esse motivo escolheu-se duas escolas para análise da pesquisa, uma pública e a outra particular, para compreender o desenvolvimento no contexto social e econômico das crianças e o impacto no processo de ensino-aprendizagem.

As crianças da creche pública são filhos e filhas de sujeitos da classe trabalhadora que têm menores rendimentos. A instituição pública referida, por sua vez, apresenta carências físicas as quais impactam também nas questões emocionais. Assim, os laços afetivos das/os professoras/es com os/as alunos/as influenciam no desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos, pois estão intimamente relacionados à afetividade (GEBRAN, 1997).

Entretanto é fundamental realizar uma análise a partir da “essência da sociedade”, pois, observar apenas “aparência”, não permite compreender o contexto imposto pela sociedade capitalista nas escolas públicas.

Essa realidade está posta pelo fato dos donos do capital pensarem que a classe popular não deve ter um pensamento crítico, logo, as instituições públicas apresentam uma certa

precariedade. Já as instituições particulares pensam no desenvolvimento da criança como prioridade, pois é uma lógica do capital formar alunos/as para o mercado elitizado.

Nesse limiar, ressalta-se a influência do contexto social, econômico e cultural no desenvolvimento da linguagem da criança, pois, além desses fatores, o estímulo e o vínculo afetivo da criança com as pessoas mais próximas, é fundamental. O incentivo, com brincadeiras e desenhos é um instrumento essencial que pode impulsionar a motricidade, a cognição e a interação das mesmas (VYGOSTKY,1998).

1.4 O desenvolvimento da criança na perspectiva histórico cultural

Aponta-se, o desenvolvimento da linguagem verbal está associado ao contexto cultural, social e econômico do qual a criança faz parte. Assim, a parte cognitiva, motora e social está vinculada à estimulação, aquisição do conhecimento e às brincadeiras. Em consideração a isso, a interação é outro ponto essencial, este desenvolvimento e a percepção do espaço inicia-se com a aquisição da linguagem verbal, pois os sujeitos atuam no lugar e modificam o espaço a partir das sensações e brincadeiras.

As pesquisas de Vygostky (2013) revelam que o surgimento da fala levam as crianças a desenvolverem uma nova organização estrutural da ação. Ele atribui à atividade simbólica iniciada com a fala uma função organizadora produzindo formas, fundamentalmente, novas de comportamento.

Diante disso, a linguagem é de muita importância para o conhecimento das Noções Espaciais, pois, parafraseando Vygotsky (2013), existe uma convergência entre a fala e atividade prática (ação), de tal forma que a criança, antes de controlar seu próprio comportamento, controla o ambiente com o uso da fala.

Ainda, as crianças usam o corpo por meio das expressões para dizer algo ou chamar atenção da mãe. As interações com o meio e a cultura também influenciam e ao mesmo tempo estimulam a fala.

Com o auxílio da fala, reorganiza-se o campo visio-espacial pela evocação de objetos ausentes por meio da palavra e cria-se um campo temporal que lhe é tão perceptivo e real quanto visual. Além da combinação de elementos dos campos visuais presentes e passados num único campo de atuação, leva-se a reconstrução básica de uma outra função fundamental: a memória, que, além de tornar disponíveis fragmentos do passado, transforma-se em um novo método de unir elementos da experiência passada com a presente (ALMEIDA, 2013).

O espaço temporal para a ação, então, estende-se para frente e para trás e a atividade futura é representada por signos. Estes criam as condições para o desenvolvimento de um sistema único que inclui elementos efetivos do passado, presente e futuro.

Para Vygotsky (2013), as relações estreitas entre a fala como atividade simbólica, a estruturação do tempo e a constituição da memória, são fundamentais para a aprendizagem da criança. O autor descreve as origens sociais de memória indireta que se encontram na necessidade de mediar operações com signos. Assim como, marcar um pedaço de madeira com a ênfase mnemônica, alterando a estrutura psicológica porque estendeu a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano.

Sobre a fala da criança busca-se, assim, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, deste modo, aparenta-se um esforço “para agir como adulto”. O mundo dos objetos humanos revela-se ainda à criança de uma maneira ingênua (VYGOSTKY; LÚRIA; LEONTIEV, 2010).

Nota-se que o aspecto humano das coisas aparece ainda diretamente na forma da ação humana com essas coisas e o próprio homem surge como um dominador das coisas que age “nesse mundo objetivo”. Um aspecto evidente, é que nos estágios iniciais do desenvolvimento de sua mente consciente a criança não faz um fetiche das coisas e não estabelece um contraste entre os dois mundos: o das propriedades abstratas e físicas e o das relações entre os homens e estas propriedades (VYGOSTKY; LÚRIA; LEONTIEV; 2010).

Vygotsky, Lúria e Leontiev (2010) salientam que durante este período do desenvolvimento infantil é criada a clássica fórmula "eu mesmo" com o emprego do "eu mesmo" dito pela criança. Esta converte o modo adulto de ação em conteúdo de sua própria ação para agir como uma pessoa adulta em relação ao objeto. Ela torna-se consciente dele como um objeto humano. “Deixe-me” é a fórmula que expressa a essência real da situação psicológica na qual uma criança se encontra no limiar deste novo estágio em seu desenvolvimento – período pré-escolar.

Torna-se necessário para o domínio dos signos a ação, o acesso à informação e a ampliação do pensamento. Sobre a utilização dos signos, o homem fez o uso deste na evolução histórica pela sua função social de registro, o mapa, por exemplo, foi um instrumento o qual surgiu quando o homem precisou de um registro espacial fora de sua memória que lhe permitisse trabalhar com maior número de informações, portanto, manipular maior gama de conhecimento para interferir na natureza e agir sobre um espaço ausente.

Almeida (2013) destaca-se o aparecimento do mapa, de forma similar ocorrendo com as primeiras formas de escrita, alterou qualitativamente o poder do homem sobre o domínio do

espaço. Pensar sobre este torna-se possível refletir sobre a sua representação. Hoje, conhecer a cidade, a produção rural, a circulação, etc., implica em dominar as formas de representá-las. A análise não é somente para um pesquisador, mas também, em graus menos “sofisticados”, para qualquer cidadão.

A partir da análise de Almeida (2013) sobre o aparecimento do mapa, apreende-se sobre as atividades que primeiramente auxiliam, por meio do brincar, o conhecer do próprio corpo, bem como para movimentá-lo no espaço. Nesse sentido, quando a criança representa a brincadeira na forma do desenho, ela iniciará a representação dela no espaço. Contudo, mais tarde, ela estará pronta para representar a cidade onde mora.

Observa-se, nesse intento, a importância de incluir a representação espacial no currículo escolar. É a partir dele a decorrência a respeito dos desdobramentos pedagógicos necessários do processo de ensino-aprendizagem, gradação de dificuldades, noções, conceitos e habilidades, a serem desenvolvidos. Os conteúdos de representação espacial se legitimam, portanto, pela possibilidade do/a aluno/a chegar aos conhecimentos cuja abrangência explicativa amplia a sua “leitura e compreensão do mundo”.

Aborda-se na efetuação das atividades promovidas pelo brincar é possível conhecer de modo “descontraído” os conceitos matemáticos, o hábito de ler, o movimento e desenho sobre o que se vivencia. Faz-se necessário acrescentar as noções espaciais no currículo, pois, como Paganelli (2006) acredita, esta última é importante para o desenvolvimento social e cognitivo da criança

1.5 Criança e o espaço

A percepção visual envolve os olhos e o córtex cerebral. Em cada retina forma-se uma imagem (projeção do real) a partir de um ângulo diferente, em tamanho reduzido e sem tridimensionalidade. Assim, é recuperada quando, no cérebro, efetiva-se uma espécie de síntese das duas imagens.

A distinção entre objetos bidimensionais e tridimensionais parece possível desde o nascimento. Nota-se que acuidade visual, todavia, é reduzida na fase de “recém-nascido”, contudo, desenvolve-se rapidamente até os 4 (quatro) anos, quando se equipara aos adultos (ALMEIDA, 2013).

Conforme Almeida (2013), a audição com vínculo à percepção espacial é frequentemente estudada em conjunto com a visão. A maior parte desses estudos estão voltados para o desenvolvimento dos sentidos, do nascimento até a idade de 2 (dois) anos. É complexo

dissociar a percepção auditiva da visual e das percepções cenestésicas. Ressalta-se, a audição é considerada fundamental na avaliação de direção e distância: duas noções espaciais. Sobre esse assunto Costa (2000) dá importância à exploração da realidade exterior.

Costa (2000) sobre os estudos de Wallon propõe que o Estágio Sensório Motor e Projetivo se inicia por volta de 1 (um) ano e vai até os 3 (três) anos de idade. Este estágio é caracterizado pela exploração da realidade exterior, aquisição da capacidade simbólica e início da representação. No presente estágio, a criança explora e manipula objetos e o meio em que está inserida, colocando a criança em contato com o mundo, dominando assim o intelectual: “[...] é o momento em que a inteligência dedica-se à construção da realidade” (COSTA, 2000, p. 32).

São poucos estudos os quais consideram a audição separadamente da visão e da propriocepção. Salienta-se, a propriocepção se refere à capacidade humana de receber estímulos originados no interior do próprio organismo captado por receptores de tensão e de aceleração que são situados nos músculos, nos tendões e nas articulações (ALMEIDA, 2013).

É importante mencionar, juntamente com o tato, essa capacidade apresenta importância na organização espacial inicial. Esses aspectos interessam aos estudos da percepção espacial em crianças pequenas. É dada a ênfase, entretanto, nas relações entre movimento e espaço. A propriocepção diz respeito, também, à sensibilidade ao movimento, quer seja de apenas uma parte, quer seja do corpo todo (motricidade) (ALMEIDA, 2013).

Almeida (2013) discorre sobre a importância do contato das crianças com texturas nessa fase, as quais, segundo suas análises, são mais sensoriais, pois, aprendem, por meio do tato e as atividades de movimento, a auxiliar o reconhecimento das noções espaciais.

Ao movimentar-se a criança explora o espaço a sua volta, através do seu corpo, bem como dos seus sentidos e da linguagem, existe o conhecimento das primeiras noções espaciais.

Ainda, segundo Almeida (2013, p.36), a interação entre motricidade e espaço apresenta dois princípios complementares, que são:

a) a motricidade é expressão de uma ordem biológica e b) a máquina biológica gera seu universo espacial. Esses princípios sinalizam, primeiro, para o aparelho sensório motor e sua morfologia (corpo tem alto e baixo, frente e atrás e, ainda, dois lados simétricos – direito e esquerdo). Em segundo lugar, apontam para o fato de o corpo humano movimentar-se e deslocar-se seguindo uma postura ortostática (ortogonal em relação com o solo). Esses dois aspectos determinam sistemas de referência e mecanismos de captação de informação espacial.

Conforme o exposto, desde pequena a criança inicia a exploração pelo espaço em sua volta, assim, na parte biológica, há um vínculo e ao mesmo tempo provoca-se a natureza espacial. É importante citar que o domínio da postura é uma das aquisições do primeiro ano de vida. Este domínio tem dois polos: o sensorial (que envolve o ouvido interno) e o motor (as reações tônico-posturais – a força de gravidade supõe o controle dos músculos, primeiro para sustentar a cabeça, depois na postura sentada e, mais tarde, na postura em pé, estática ou em movimento) (ALMEIDA, 2013).

As progressivas aquisições da criança no nível corporal ampliam o domínio do espaço e a postura influencia na apreensão das informações sobre o entorno. Constituem-se, desde o início da vida humana, referenciais espaciais com relação ao próprio sujeito. Abrange-se, então, ao esquema corporal cujo papel na organização espacial demanda certo aprofundamento (ALMEIDA, 2013).

De acordo com a BNCC (2019), o campo de experiência “Espaços Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” aborda as primeiras noções espaciais, assim como os fenômenos naturais: luz solar, vento, chuva. O/A professor/a pode realizar atividades por meio do brincar, da música, de histórias infantis para o conhecimento de tais fenômenos. Por esse aspecto, as brincadeiras e os desenhos estão presentes na BNCC, bem como na LDB e outros documentos importantes como instrumento pedagógico.

1.6 A representação do espaço pela criança

Existem poucos estudos sobre os jogos e as brincadeiras como propulsores do ensino de Geografia na Educação Infantil, Dessa forma, objetiva-se analisar as brincadeiras e desenhos como instrumentos mediadores das primeiras noções espaciais na Educação Infantil. A pesquisa tem foco de investigar como estas ações estão propostas nos documentos como DCNEI BNCC, PCNs e, por último, os PPP. Ao realizar uma busca no banco de Teses e Dissertações da USP foi encontrado um número pequeno dessas pesquisas sobre as brincadeiras como mediação das noções espaciais na Educação Infantil. As obras que foram encontradas são utilizadas em sua maioria nesta pesquisa.

Nessa linha de análise, o estudo aproxima-se da compreensão de “vivência espacial” das crianças e a construção de suas territorialidades, conforme o ponto de vista dos sujeitos. Assim, no que concernem as percepções e representações espaciais, autores como Portugal et al (2013) descrevem sobre as crianças e sobre a espacialidade infantil.

Portugual et al (2013) averigua como a formação das percepções e representações geográficas se constroem desde a primeira infância. Para que isso ocorra, é necessário favorecer a integração da Geografia e Pedagogia para a formação de professores/as, olhando toda a educação básica e não apenas as séries que irão atuar diretamente.

Ainda, a linguagem matemática é essencial para auxiliar na localização espacial. Ela é uma forma abstrata de realizar a tarefa utilizando-se das coordenadas cartesianas, sendo assim, são indícios do pensamento lógico mais desenvolvido se comparado, por exemplo, com uma estratégia utilizando pontos de referências de percursos (PORTUGUAL et al, 2013).

As relações espaciais tornam-se mais complexas na medida em que a criança amplia seu espaço de ação. As crianças percebem o espaço por meio do seu corpo e por objetos. A brincadeira é relevante como um instrumento de observação do lugar e para investigar a natureza pelos sentidos: olhando, cheirando e tocando as folhas e a grama, enfim, conhecendo. (PORTUGUAL et al, 2013). Enfatiza-se que as relações topológicas são as mais elementares e fundamentais.

Portugual et al (2013) analisa as noções espaciais são elementares, pois, a criança constrói as relações de vizinhança, perto, longe e a separação, isto é, os objetos que ocupam lugares distintos no espaço: ordem, sucessão, fechamento, noção de interior e exterior. Parte do princípio de que as relações projetivas são determinadas pelo ponto de vista do observador e as relações euclidianas são baseadas nas noções de eixos e de coordenadas dos pontos de vista fora do alcance do observador/a.

Assim, as noções topológicas e projetivas são construídas pela criança no sentido de se situar no espaço e relacionar-se com o meio, asseverando maior segurança em seus deslocamentos. As atividades ressaltam o movimento, ou seja, o circuito envolvendo a música na LDB, trata como priorizar o desenvolvimento infantil, já na BNCC, o eixo que fundamenta o espaço e as formas, ressalta o movimento como essencial para o desenvolvimento.

Diante desse aspecto Portugual et al (2013) assevera que o espaço perceptivo é estabelecido seguindo uma série de etapas, por esse motivo é necessário desde a primeira infância salientar as noções espaciais partindo do corpo da criança através de brincadeiras as quais estimulam o conhecimento do corpo e enfatiza uma proposta efetuada nas atividades com texturas que relatam sobre as “cores da natureza” e, posteriormente, ao apreenderem sobre as primeiras noções espaciais e as relações topológicas. As crianças podem conseguir representar o espaço e relatar noções de esquerda e direita como aponta o autor.

A partir dessas análises apontadas é imperativo priorizar os jogos e as brincadeiras facilitando as relações topológicas na Educação Infantil no intuito das crianças não terem dificuldades no Ensino de Geografia no Ensino Fundamental.

As atividades elencadas sobre o corpo, como aponta Portugal et al (2013) são importantes para vincular as relações com o espaço, pois com o conhecimento do corpo, seja, por meio da dança, do circuito, de brincadeiras da linguagem oral essas relações são instrumentos para aprofundar sobre esse conhecimento.

Ainda conforme Portugal et al (2013, p.74-75):

A espacialidade é uma dimensão humana de lidar com o mundo do qual fazemos parte, incluindo nossa corporalidade e as relações que estabelecemos com os outros seres, com as coisas, com os lugares, com as relações entre essas relações e com as ideias que construímos para podermos pensar essas totalidades. Sendo assim, é preciso considerar que não só a dimensão espacial está em jogo quando falamos do espaço, mas antes a dimensão espacial é intimamente relacionada a muitas outras, como a temporalidade e a linguagem.

Ao relacionar-se com o espaço, seja brincando e conhecendo o próprio corpo, realizando a atividade do Faz de conta, o jogo de quebra cabeça, deve levar-se em conta a cultura a qual a criança está envolvida, pois irá influenciar a maneira que esta irá se relacionar com o lugar de vivência e com seus pares. Dessa forma, como não há lugar no mundo em que as coordenadas cartesianas tenham morada, é preciso considerar que as coisas têm existência concreta, situada, contextualizada social, histórica, geográfica e culturalmente (PORTUGUAL et al, 2013).

As linguagens são mediadoras de todas as relações e designadoras da realidade percebida e do sujeito perceptido. Não há linguagem fora da cultura e do pensamento de mundo, pois ela constitui-se, a cada momento, um bebê começa a engatinhar e realiza uma revolução copernicana: o mundo que era visto, a partir de um ponto fixo (o berço, o colo dos pais e outros) torna-se o mundo que se pode alcançar um mundo onde não só se é espectador/a (PORTUGUAL et al, 2013).

Para Portugal et al (2013), há necessidade de evidenciar os adultos que descrevem essas relações, por exemplo, tem uma criança correndo na grama, pois não está só desenvolvendo sua capacidade viso-motora, como muitas vezes aparece descrito nos compêndios da Educação Infantil.

É possível aprender mais sobre as crianças quando elas se movimentam e agem de modo complexo no mundo. Em suas andanças, elas vão se apropriando dos nomes, das qualidades, dos sentidos, dos conceitos das coisas, das relações e dos lugares, com isso, vão formando um

reportório de conhecimentos que Werscht (1996) denomina de “ferramentas culturais”. Com essas ferramentas é acessado, cada vez que se deparam com o mundo que as conclama a agir, não como uma mera repetição, mas com inovação e criação, onde, os fragmentos de um passado se confluem com o impulso de uma história que se processa, mesmo que em escala micro.

De acordo com Portugal et al (2013), as palavras são mediadores culturais, vestígios de relações sociais que viveram em diferentes contextos do mundo, pela e na linguagem são construídos conceitos complexos e abertos que tantos são definidores quanto ferramentas através das quais se pode agir.

Os modos de expressões dessas palavras conceitos são múltiplos, porque a criança ainda não foi restringida à palavra oral e escrita. Cabe destacar que dança, movimento, música, palavra, imagem, desenho, a brincadeira e gestualidade são todas formas de dizer, de pensar e de agir infantis (PORTUGUAL et al, 2013).

É necessário ouvir as crianças, pois, é possível criar formas de compreender como ocorrem nas brincadeiras de Faz de conta, por meio de diálogos para pensar uma cartografia com as crianças e não somente para as crianças.

Nas palavras de Portugal et al (2013, p.82):

Precisamos agir no sentido de reconstruir teórica e praticamente nossas visões sobre as percepções infantis, considerar as autorias das crianças. Para quem sabe delas possamos nós mesmos nesse processo reconstituir nossas relações espaciais, hoje enquadradas nas coordenadas que retiraram do mundo a textura, os cheiros, os sabores, reduzindo-o às formas que transformaram os mapas em superfícies lisas e tintas impressas. Que possamos trazer de volta nossa condição de humanização pela e na cultura, rompendo nossa própria cegueira e fechamento para as lógicas infantis.

Posto isto, o estudo das noções espaciais está presente desde os primeiros anos da vida escolar. A relação do ser humano com o espaço, contudo, inicia-se antes mesmo da construção conceitual elaborada nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Conforme consta na BNCC as escolas têm que ensinar as primeiras noções espaciais para as crianças por meio do brincar, “de caça ao tesouro”, “esconde-esconde”, as atividades de literatura infantil entre outras. Pode-se, ainda, incentivá-las a recontar uma história.

Nesse sentido, no maternal 1 (um), existe certa motivação por meio do brincar para desenvolver várias linguagens, matemática, visual, teatral, corporal, oral, musical e escrita.

A relação topológica é fundamentalmente prática, ou seja, ela representa o espaço de ação da criança. Por meio das brincadeiras ela domina o espaço e estabelecendo relações com ele. A partir de 2 (dois) e/ou 3 (três) anos de idade, a criança começa a manifestar a sua função

simbólica. Nesse desenvolvimento, ela consolida a noção de espaço representativo, torna-se capaz de interiorizar suas ações e de representar o espaço por desenhos e descrições (RAMOS; LOPES; MARTINS, 2012).

As relações projetivas são relações flexíveis, pois as crianças utilizam noções de esquerda e direita ou em cima, embaixo, à frente, atrás, e podem ser alteradas de acordo com a ótica de quem está observando. A princípio, essas relações são estáticas, pois as crianças só reconhecem o seu ponto de vista. Somente quando elas superam a fase egocêntrica é que conseguem perceber o ponto de vista de outros (RAMOS; LOPES; MARTINS, 2012).

Faz-se necessário analisar se realmente essa mediação é efetuada na escola, como está sugerida ou não no PPP da escola e que preparo os professores/as têm para tal ação?

1.7 As primeiras noções de espaço pela criança

De acordo com Rosa (2008), o desenvolvimento global e espacial da criança se dá por meio do movimento, da ação, da experiência e da criatividade, com isso, ela passa a ter plena consciência de si mesma e do seu corpo com o espaço, interiorizando sua realidade.

A criança percebe os objetos que a cercam pela função do seu próprio corpo com o espaço. Todavia, é por meio da orientação espacial que a criança se situa, logo, ao correr, brincar e pular interage com seu meio, percebendo que mesmo vivendo em um espaço local e restrito ele está interligado com espaços estruturados e ampliados (VYGOTSKY, 1995). Podem ser produzidas pelas crianças, com a mediação do/a professor/a, brincadeiras como Amarelinha a partir de formas geométricas, tentando facilitar a compreensão das noções topológicas.

O desenho também pode desempenhar papel semelhante, pois, além de espontâneo é uma linguagem própria dos infantis. De acordo com Barros e Palhares (1997) podem ser encontrados em tais desenhos três estágios após a fase da garatuja: a incapacidade sintética; o realismo intelectual e o realismo visual. Nesta pesquisa, será analisada a garatuja e a incapacidade sintética.

Na incapacidade sintética é comum encontrar “ausência de relações euclidianas (distância, proporção, amplitude), relações projetivas simplistas e algumas relações topológicas” (BARROS; PALHARES, 1997, p.80) como proximidade, separação, ordenação e fecho. Para ajudar a construir o sentido espacial das crianças, deve-se envolvê-las em atividades as quais impliquem a manipulação de materiais para que falem sobre aquilo experimentado. É essencial lembrar que não basta apenas a utilização de materiais para garantir uma

aprendizagem eficaz, porque o mais extraordinário no ensino e aprendizagem é a atividade mental a desenvolver nas (e pelas) crianças.

Acerca disso, “as crianças expandem o seu repertório e habituando-se a relacionar o conhecimento espacial com o verbal e o analítico” (MOREIRA; OLIVEIRA, 2003, p.99). Torna-se essencial proporcionar às crianças em “idade pré-escolar” o contato com atividades promotoras do desenvolvimento do seu sentido espacial.

Sobre o assunto, Almeida (2011) aponta que a representação mental é uma ação interiorizada, efetuada no pensamento sobre os objetos simbolizados e não simplesmente uma evocação imaginada dos objetos ou mesmo da ação exercida por estes. Argumenta-se a existência de duas interpretações sobre a representação espacial: a primeira é deslocada totalmente da ação, sendo simplesmente a evocação dos resultados de uma ação possível por meio de signos e símbolos e sendo além da própria ação. Já a outra é ao contrário: a representação é interiorizada. Reproduz ou esquematiza interiormente graças aos símbolos e signos. A ação evocada prolonga diretamente a atividade sensória motora do nível precedente (ALMEIDA, 2011).

Piaget (1987) pesquisa sobre a construção do real na criança e propõe a passagem dos primeiros estágios e subestágios do período sensório motor (0-2 anos). O conhecimento destas fases permite acompanhar os progressos do bebê na construção de um campo espacial. Esta construção parte de associações entre diversos sentidos e ações isoladas do espaço gustativo, visual, postural, sinestésico, as ações criam o espaço, mas o sujeito da ação não se situa nele, pois o progresso das coordenações da visão, apreensão, tátil-sinestésico e bucal, beneficia os grupos de deslocamento. Assim, as atividades como tomar banho e ir nomeando as partes do corpo ao brincar de “coelhinho sai da toca” auxiliam na aprendizagem das noções espaciais (PAGANELLI, 2008).

As crianças aprendem sobre as noções de lateralidade juntamente com a socialização. Sendo assim, se as primeiras noções espaciais forem bem estabelecidas pela criança, por meio das brincadeiras de Roda, Amarelinha, etc., as outras etapas das noções espaciais serão aprendidas, como, por exemplo, as relações euclidianas.

Nos estudos de Almeida (2011) a evolução da noção de espaço na criança parece reproduzir as etapas essenciais da construção matemática em que as estruturas topológicas são as mais fundamentais e se prendem nas estruturas projetivas e euclidianas, pois delas procedem.

É relevante abordar sobre o resultado do esquema corporal mal-estruturado acarretando em deficiências nas áreas motoras e perceptivas, pois a criança é incapaz de seguir a direção e a orientação gráfica e tão pouco precisa da estruturação do espaço temporal (ROSA, 2008).

Assim, destaca-se a percepção das crianças sobre o espaço por meio da visão, audição, olfato, paladar, bem como pelo tato. “Vemos, ouvimos, sentimos, tocamos tudo aquilo que estimula nossos sentidos, mas percebemos somente o que a nossa mente seleciona através da atribuição de significados. A percepção, é altamente seletiva, exploratória e antecipadora” (MACHADO, 1984, p.44).

Os indivíduos constroem e reconhecem sua realidade de diferentes maneiras. A percepção é o conhecimento que se adquire por meio de desenhos diretos com determinados objetos interligados a seus movimentos. Está presente no cotidiano, elementos os quais definem em seus aspectos isolados e integrativos (ROSA, 2008).

Em consideração a isso, perceber o espaço é dar relevância aos seus significados por meio de sua vivência e experiências. Elucida-se, as experiências vivenciadas se emaranham em teias, florescem e se revelam através das palavras que traduzem em grande medida o recôndito humano nem sempre facilmente alcançado e compreendido (ROSA, 2008).

Sobre o mesmo assunto Rosa (2013) afirma que o desenvolvimento humano tem suas raízes no início da vida e está sempre em processo de mudança que produz alterações no meio. Do mesmo modo, nos primeiros anos de vida, a criança está em constante descoberta com o mundo físico e de si própria por meio do instinto. Esta fase se completa em torno de um ano e meio, quando a criança apresenta as primeiras noções do real (objeto, espaço, tempo e causalidade).

A passagem por essa fase de evolução é relevante para o entendimento da noção de espaço e para leitura cartográfica. Desenvolver a capacidade dessas habilidades torna-se essencial, pois, sem elas, não é comum fazer abstrações do mundo real. Essas habilidades são desenvolvidas a partir do momento em que a criança entra para a escola e trabalham para posterior domínio da linguagem cartográfica (ROSA, 2013).

Quando a criança estiver na fase da alfabetização ela não apresentará dificuldade se as primeiras noções espaciais forem trabalhadas desde a Educação Infantil. Por esse motivo, existe a preocupação de que muitas crianças terão seu raciocínio cognitivo espacial e representacional prejudicado (ROSA, 2013).

Para colaborar com o desenvolvimento da cidadania, a criança precisa perceber o espaço vivido, apreender a construir seus próprios mapas tentando representar os elementos de forma interativa. Associam esses conhecimentos adquiridos com o seu cotidiano. Acredita-se estar em sua base uma porção básica da relação do indivíduo com o mundo: sensação, percepção e imaginação, nesse sentido a criança explora o espaço e por meio dos sentidos ela, experimenta o mesmo por meio da visão audição, paladar, olfato, visão e tato.

Segundo as autoras a sensação está intimamente vinculada aos estímulos do ambiente, construídas pelos órgãos dos sentidos. Já a percepção está ligada ao sistema dinâmico do comportamento humano, dependendo de outras atividades intelectuais do ser. O último determinado pela imaginação é a habilidade que possui de formar representações, isto é, estabelecer imagens mentais acerca do mundo real.

Desde o nascimento inicia-se com a percepção e a interação, uma construção simbólica do espaço vivido, ampliando, com o tempo, a compreensão do mundo entendendo e reconhecendo sua complexidade em um processo que se constrói socialmente (CALLAI, 2005).

Enfatiza-se, a percepção é um processo mental a partir do qual se relaciona com o mundo. A construção do conceito de espaço se dá com a ação físico-motora e mental representada. Nesses termos, a percepção flui de acordo com o estado de cada indivíduo, necessitando da compreensão nos detalhes de cada imagem representada (ROSA, 2013).

Nessa linha de análise, a compreensão da representação de uma imagem significa um toque de curiosidade perceptiva, assim, a cada espaço percorrido novas descobertas e novos elementos trazem, aos olhares de cada indivíduo, uma prática diferenciada de suas percepções. A percepção do espaço pela criança deve seguir um procedimento que lhes dê o prazer das descobertas e o atendimento dos elementos que estão no seu cotidiano (ROSA, 2013).

As crianças desenvolvem observando a imagem, o espaço, por meio da contação de histórias, do tato, elas descobrem objetos que fazem parte da sua vivência. Nesse sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p.94), contemplam que

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito.

Utilizando as linguagens musicais, artísticas e corporais, as crianças, por meio das brincadeiras, interagem com seus pares e desenvolvem conhecimentos que serão fundamentais para a aprendizagem quando estiverem no Ensino Fundamental.

Faz-se necessário criar oportunidades por meio do brincar para as crianças descobrirem e ao mesmo tempo experimentarem os sabores, as texturas de distintos alimentos, bem como

do espaço a sua volta. A partir da mediação do/a professor/a, as crianças descobrem e percebem o espaço com ações cotidianas e de brincadeiras.

Diante do exposto as brincadeiras são atividades relevantes para as crianças explorarem, reconhecerem e vivenciarem o espaço. Assim nas suas interações, elas ao socializarem brincando de “Estátua” além de desenvolverem o controle emocional, conceitos matemáticos, também apreendem as noções espaciais. Nessas ações realizadas acima e com a mediação do/a professor/a os/as alunos/as irão apreender e perceber o quão é importante o conhecimento geográfico .

1.7.1 A importância do conhecimento geográfico para as crianças

Segundo Castellar et al (2012) no ambiente escolar, o conhecimento geográfico deve ser desenvolvido de forma a levar os/as alunos/as a analisarem e apreenderem os diferentes conceitos, a partir do cotidiano a fim de compreender as relações entre o espaço local e o global.

Desta forma, estabelecer um raciocínio geográfico implica, do ponto de vista do/a professor/a, ajudar no desenvolvimento do/a aluno/a por um “raciocínio espacial” que colabore para identificar, analisar e correlacionar os diferentes fenômenos os quais se apresentam no espaço e devem ser entendidos pelos movimentos e interferências humanas.

Para compreender a organização espacial da sociedade de forma concreta, considerara-se que o/a professor/a inicia os seus estudos partindo dos elementos presentes na realidade espacial vivida pelo/a aluno/a. Esse aspecto é fundamental para o envolvimento do/a aluno/a com os estudos os quais também se percebe como sujeito em sua realidade, capaz de realizar generalizações importantes sobre a realidade global (VIEIRA, 2000, p. 26).

As transformações do espaço estão associadas à forma como o homem e a mulher organizam a produção, suas relações com outros seres humanos e a maneira como a sociedade se territorializa. Abranger a produção social do espaço é lidar com situações do cotidiano e produzir teorias que permitam um entendimento científico sobre essas realidades. Por esse motivo apontado, o espaço social é interligado às relações vivenciadas pela sociedade em um determinado lugar, interferindo e modificando a dinâmica (CASTELLAR et al, 2012).

Ao propor um problema, cabe ao/a professor/a compreender como a Geografia contribuirá para o processo de aprendizagem, no qual o/a aluno/a construa o seu saber e utilize-o em seu cotidiano. Castellar (2005, p.70) aponta os seguintes objetivos:

- a) Capacitar para a aplicação dos saberes geográficos nos trabalhos relativos a outras competências e, em particular, capacitar para a utilização de mapas e métodos de trabalho de campo.
- b) Aumentar o conhecimento e a compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais nacionais, internacionais, mundiais e, em particular:
 - Conhecimento do espaço territorial;
 - Compreensão dos traços característicos que dão a um lugar a sua identidade;
 - Compreensão das semelhanças e diferenças entre os lugares;
 - Compreensão das relações entre diferentes temas e problemas de localizações particulares;
 - Compreensão dos domínios que caracterizam o meio físico e a maneira como os lugares foram sendo organizados socialmente;
 - Compreensão da utilização e do mau uso dos recursos naturais.

Ensinar a ler o mundo é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares e os identifica. De tal modo, ao considerar, registrar e analisar os processos relacionados ao significado de ler e entender desde os lugares de vivência da criança até os concebidos por ela, dá-se significado às paisagens observadas, uma vez que na leitura atribui-se sentido ao que está escrito (CASTELLAR; MORAIS; SACRAMENTO, 2013).

As crianças nas suas diversas formas de ler, conhecer o mundo por meio das suas interações seja ela brincando, e percebendo o espaço. A brincadeira de “estátua” é importantíssima para a aprendizagem das noções espaciais. É fundamental realizar essa atividade com a mediação da professora para que a aprendizagem dos conceitos matemáticos, das noções geográficas, do controle do corpo.

Leontiev (1987) esclarece que os estágios precoces do desenvolvimento da atividade lúdica, a criança descobre no objeto não somente as relações do homem com objeto, contudo também as relações de pessoas entre si: as relações sociais já surgem nessas brincadeiras de forma explícita. Dessa forma o papel da atividade lúdica é alterado: seu conteúdo determina tanto as relações entre as crianças e o objeto como as relações estabelecidas entre os participantes.

Quadro 2 – A brincadeira Estátua

BRINCADEIRA: Estátua (Museu de Cera)

Regra tradicional	Os participantes ficam um ao lado do outro, sobre uma linha traçada no chão. A uma distância de 10 a 12 metros fica um jogador, de costas para o grupo. Dado o sinal de início, a criança que está de costas para o grupo conta rapidamente até um número inferior a dez, enquanto as outras avançam, andando ou correndo, procurando alcançá-la. De repente, esta interrompe a contagem e volta-se de frente para os companheiros os quais devem parar imediatamente.
Variação	Área da linguagem a criatividade, o jogador destacado canta uma música e para de repente. Assim, todos devem parar; aquele que mexer, sai; é escolhida entre os que ficaram, a estátua mais bonita ou mais dura .
Área afetiva	Controle emocional, atenção.
Área cognitiva	Conceitos matemáticos, noção espacial.
Área Físio Motora	Controle corporal, firmeza e equilíbrio.
Área social	Competição no sentido, positivo, pois incentiva as crianças a melhorar seu desempenho.

Fonte: FRIEDMAM (2006).

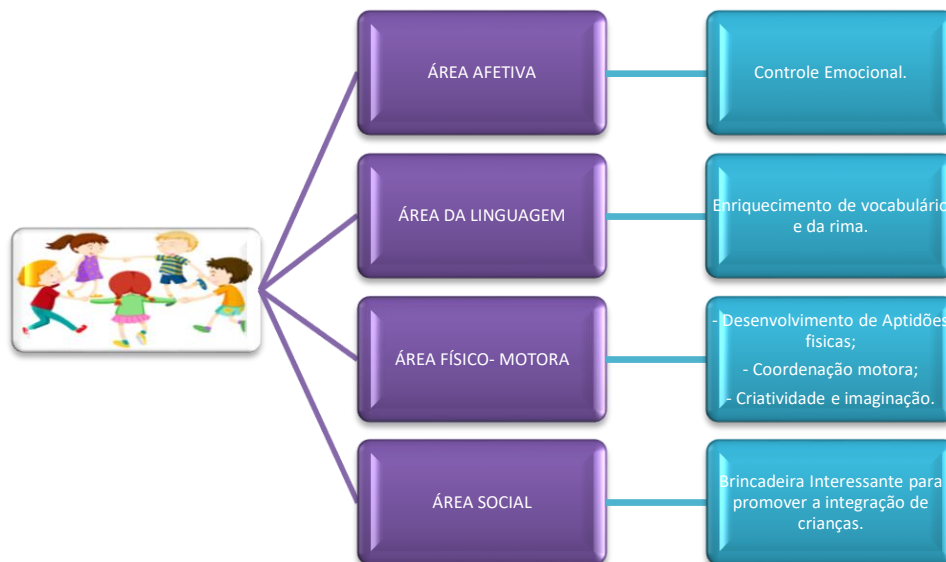
Outra brincadeira importantíssima para a aprendizagem das noções espaciais é a do “elefante colorido”, ampliando conhecimentos como associação da palavra com objeto, dessa forma, a criança procurará um objeto com a cor estabelecida por quem está brincando, assim ela apreenderá as noções espaciais, porque se deslocará na sua casa e/ou na escola com habilidade explorando o lugar para procurar os objetos solicitados.

Quadro 3 – A brincadeira Elefante Colorido.

ELEFANTE COLORIDO					
Número de Participantes	Regra tradicional	Variação	Potencial da atividade área cognitiva	Área visio motora	Área social
Três ou mais jogadores.	É um tipo de pegador no qual o pique será objetos de determinadas “cores”, estabelecidas pelo pegador (NAVARRO, 1985).	Aplicação para o desenvolvimento de noções de matemática e Geometria, procurar em cima, embaixo, dentro, fora etc., procurar formas geométricas.	Associação da palavra com objeto. Noção Espacial. Conhecimento das cores. Discriminação visual.	Habilidade de correr, pegar ou fugir.	Muitas vezes as crianças procuram as cores nas outras crianças (em roupas), outras elas ajudam os colegas e os estimulam a pensar.

Fonte: FRIEDMAM (2006).

É relevante ressaltar as brincadeiras de roda também na Educação Infantil, pois elas ampliam a socialização com a mediação da/o professor/a na resolução de conflitos as crianças aprende princípios de cidadania. Assim, ela percebe seu lugar no espaço e ao mesmo tempo o lugar do outro e ao mesmo tempo desenvolve a aprendizagem das noções espaciais.

Figura 1 – Brincadeira no cotidiano da criança

Fonte: :FRIEDMANN (2006).

As brincadeiras ocorrem no cotidiano das crianças e como aponta Lefebvre (1991), o cotidiano se modifica e torna-se um elemento valioso para conhecer o espaço vivido, certo de fazer parte da vivência do sujeitos. Nesse sentido, não é o cotidiano repetitivo, porém ele se

transforma pela prática social e necessidade do homem de estabelecer relações com os outros. O cotidiano, então, passa a ser explorado como forma de objetivar novos produtos os quais serão condicionantes para a mudança do espaço.

Lefebvre (1991, p.19-20) enfatiza que:

O cotidiano, como conjunto de atividades em aparência modestas, como conjunto de produtos e de obras bem diferentes dos seres vividos (plantas, animais, oriundos da *Physis*, pertencentes à natureza), não seria apenas aquilo que escapa aos mitos, da natureza, do divino e do humano [...] Seria algo mais: não uma queda vertiginosa, nem um bloqueio ou obstáculo, mas um campo e uma renovação simultânea, uma etapa e um trampolim, um momento composto de momentos (necessidades, trabalho, diversão – produtos e obras – passividade e criatividade – meios e finalidade, etc.).

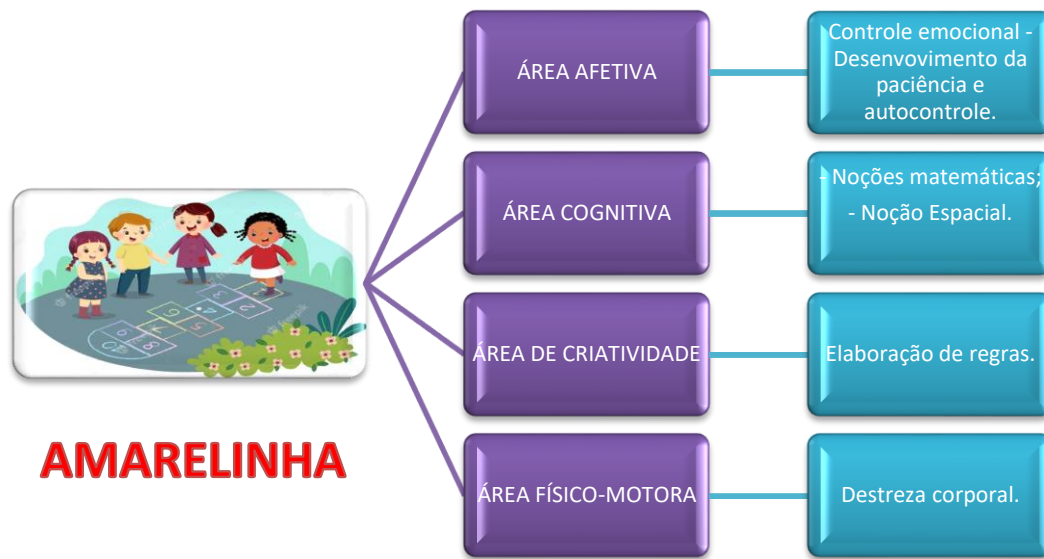
Observa-se, o “vivido” é relevante para desvendar as contradições existentes no cotidiano, os/as alunos/as refletem sobre suas vidas. Evidencia-se que a finalidade da Geografia é transformar o modo o qual os/as alunos/as pensam e organizam o espaço, principalmente para mostrar as diferentes relações estabelecidas entre os homens e os elementos espaciais. (CASTELLAR et al, 2012).

Ao abordar sobre o espaço vivido dos/as alunos/as permite-se a percepção da importância concreta da disciplina tornando-a mais dinâmica e atraente. Por meio da análise das relações é possível observar e considerar as marcas expressas na paisagem que modificam o conteúdo dos objetos e se transformam em determinado momento histórico (CASTELLAR et al, 2012).

Para Castellar (2012) analisar sobre o espaço geográfico é repensar o contexto no qual se inserem. A história produz a vida e organiza o espaço socialmente produzido. Cabe ao/a mediador/a do conhecimento incluir a preocupação de relacionar os conteúdos e os conceitos selecionados por ele/a para estruturar a aprendizagem a fazer sentido em relação às necessidades dos/as alunos/as. Isto cabe, também, à escola e às políticas públicas no campo da educação ao planejar certas ações.

Corroborando, Castellar (2012), Friedmann (2006) ao compreender sobre o espaço geográfico é importante efetuar atividades as quais fazem parte do cotidiano, isto é contribuir para o contexto de vivência do qual fazem parte, por exemplo, a brincadeira a qual seus pais brincavam, por exemplo a Amarelinha é uma delas ampliando várias competências, como por exemplo as noções espaciais, os conceitos matemáticos e a socialização.

Figura 2 – A brincadeira Amarelinha.



Fonte: FRIEDMANN (2006).

Para Friedman é necessário ressaltar que ao enquadrar a atividade lúdica no contexto educacional, o/a educador/a deve ter seus objetivos bem definidos. Nesse contexto, a análise da atividade lúdica pode obter um diagnóstico do comportamento geral do grupo e do comportamento individual de seus alunos. Deve levar em conta o estágio de desenvolvimento o qual as crianças se encontram, conhecer os valores, as ideias, os interesses e as necessidades do grupo, seus conflitos, problemas e potenciais (FRIEDMANN, 2006).

Para Silva (2016), a criança desenvolve-se e humaniza-se a partir da sua interação com os outros e com o meio. Nesse percurso, lembra que ela estabelece uma intrínseca relação com o espaço circundante e, a partir disso, também se reconhece como ser social, aprende a realidade e se insere no mundo.

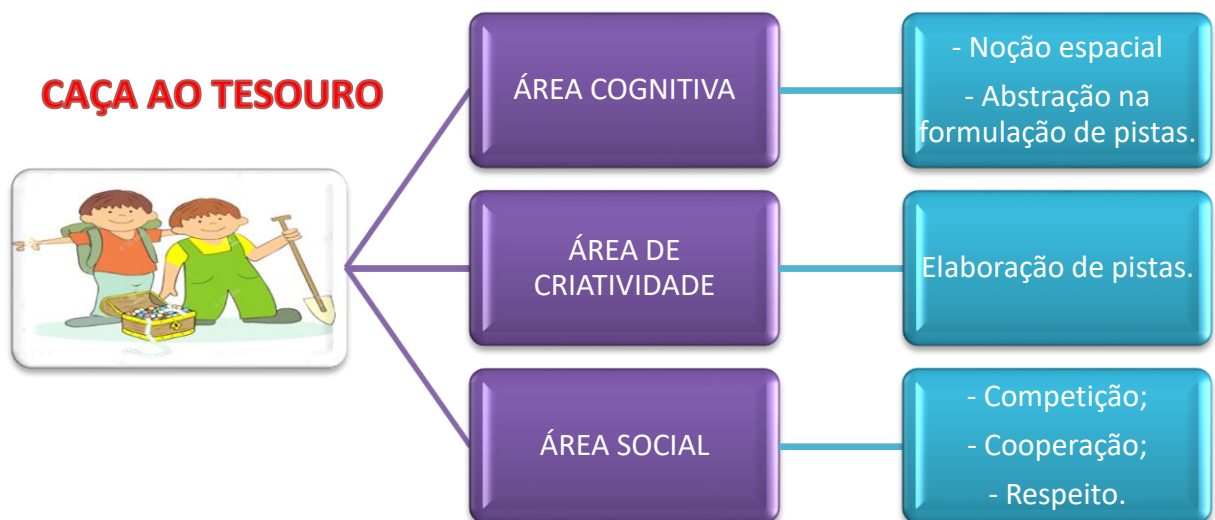
Do mesmo modo, o desenvolvimento das noções espaciais ocorre desde o nascimento da criança e elabora-se na sua interação com seu entorno, visto que a criança é cotidianamente desafiada em diversas situações a perceber e compreender os espaços onde convive e os objetos que os compõem para apreender e atuar no mundo cercado por ela.

Para a criança de dois anos as noções espaciais evolui paralelamente ao restante do pensamento. Nesse sentido, as noções espaciais se reduzem às possibilidades as quais têm deslocamento. O espaço para elas se reduz ao que ela vê.

Destaca-se como as crianças tomam seu corpo e o torna referência principal. Essa análise relevante sobre Silva (2016) relata que as crianças percebem as relações espaciais entre as coisas, entretanto, ainda não conseguem interiorizá-las. Partindo dessa premissa, para ela as coisas desaparecem quando não estão presentes em seu campo visual.

Corroborando com Silva (2016), Friedmann relata que o brincar é um instrumento potencializador do conhecimento corporal, em relação ao objeto desejado procurado, esse conhecimento auxiliará futuramente a construir mapas, a desenvolver o raciocínio lógico. Nesse sentido ao observar as competências da brincadeira Caça ao Tesouro veremos a sua relevância na aprendizagem das noções espaciais.

Figura 3 – A brincadeira Caça ao tesouro.



Fonte: FRIEDMANN (2006).

Essas atividades são meios relevantes de incentivar a responsabilidade de cada criança para cumprirem as regras e motivarem o desenvolvimento da iniciativa, agilidade e confiança em dizer sobre sentimentos e pensamentos. Nesse contexto essa responsabilidade visa também sobre a invenção de sanções, soluções pelas quais as crianças tornam-se mais inventivas (FRIEDAMANN, 2006).

De acordo com Silva (2016) esse processo de reconhecimento das noções espaciais, a distinção das formas, proporções, cores e texturas instituem o contexto do espaço físico em que se encontra, são elementos da percepção de mundo dos sujeitos. Em decorrência desse fato há relevância das atividades de textura (grossa, fina, macia) para o aprimoramento das noções geográficas.

O estudo de Pires (2012) corrobora com a reflexão de Silva (2012), pois o primeiro aborda sobre a manipulação de objetos e o movimento realizado pela criança no espaço e o que ela irá representar mentalmente. Entende-se que as noções espaciais estão intimamente

relacionadas a própria ação matemática. Ao refletirmos sobre esse assunto compreendemos que as noções espaciais abrangem no âmbito dos estudos relacionados à geometria e esta consiste num conhecimento constituído socialmente diretamente relacionada à área da matemática, apesar de perpassar por outras áreas do conhecimento, inclusive a Geografia.

As interações sociais são de suma importância para o desenvolvimento integral das crianças e como também para entender o espaço e conhecê-lo. Para ocorrer esse reconhecimento é imprescindível a ampliação da linguagem, seja ela a verbal, a gestual, a visual, pois, a partir dela há a percepção do meio.

Vygotsky (2007) destaca que ao observar os objetos reais inicia-se em idade precoce e esta é versada por ele como um aspecto especial da percepção humana. Para o autor, a percepção consiste em uma função psicológica que, conforme a criança cresce, começa a relacionar-se diretamente com a linguagem. O resultado disso é quando a criança verbaliza a descrição dos objetos, mais eficaz é a percepção dos espaços e a compreensão das ações e as relações vinculadas a ele.

Vygotsky (2007) afirmou sobre a percepção das crianças ao mundo não é observado simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo que há sentido e significado. Elucida-se, ainda, sobre a percepção é comumente direcionada pela atenção, por sua vez, é orientada pela fala, consistindo numa dinâmica complexa e imbricada, pois a criança controla verbalmente sua atenção e, com ela, reorganiza seu campo perceptivo.

O autor faz uma importante reflexão sobre o desenvolvimento da linguagem da criança, porque a partir desse momento ela engloba uma totalidade de campos perceptivos potenciais e com o auxílio da memória combina-os num campo temporal mais amplo, isto é, passado e presente (VYGOTSKY, 2007).

Segundo Vygotsky (2007) ao estudar sobre o desenvolvimento da criança, entende-se que a memória infantil não somente proporciona alguns fatos do passado, ainda assim, transforma num novo método de unir elementos da experiência a qual passou com o presente.

Consequentemente, percepção, atenção e memória, são funções psicológicas as quais se desenvolvem no contato da criança com o mundo, mediante a interação com o espaço e os objetos nele dispostos, através da mediação de outras crianças e adultos.

Na perspectiva de Vygotsky (2007) a criança amplia seu conhecimento progressivamente e constantemente explorando o mundo, por meio de experiências e vivências espaciais e, com o auxílio da linguagem, atribui significados e sentidos para tudo que está a sua volta e conforme isso acontece, ao mesmo tempo em que se distingue do espaço, estabelece um vínculo de pertencimento com ele, integrando-se ao contexto social o qual se encontra. Esse

movimento de exploração do espaço é permeado pela percepção e a ação, e remete às possibilidades de manifestação do corpo no espaço.

Os gestos são os germens dessa ação, ou seja, a criança começa com o simples gesto de apontar, por si só, originando-se seu desejo de alcançar um determinado objeto que não estava acessível a ela (VYGOTSKY, 2007) e posteriormente, conforme suas possibilidades motoras desenvolvem-se, elas passam a movimentar-se no espaço, andando, correndo, pulando pegando e lançando objetos diversos. Essas são ações mediadoras a relação dela com o espaço e com essas ações que a criança passa a vivenciá-lo, significá-lo e transformá-lo. O desenvolvimento das noções espaciais está relacionado à percepção do mundo tridimensional, ou seja, concomitante com as relações estabelecidas com o espaço, a criança começa a perceber os objetos, suas formas e características, elaborando noções geométricas.

De acordo com Pires (2012) é por meio dessas experiências com os objetos do espaço que a criança estabelece as relações com o espaço sensível e geométrico. Ao observar os objetos, suas formas e características, aos poucos a criança percebe suas especificidades no plano tridimensional e, nesse processo, noções geométricas são elaboradas e gradualmente ampliadas. Num próximo momento elas começam a estabelecer relações entre estas formas e características dos objetos no plano bidimensional também, o que possibilitará a compreensão de representações como esquemas e mapas.

Os autores realizam relevantes reflexões sobre a descoberta do espaço com geometria, pois necessita ser explorada na Educação Infantil. Essas relações necessitam ser pesquisadas, pois assim criam situações para que as crianças possam ampliar os seus conhecimentos sobre o espaço, tal como os objetos, as suas formas e características e, portanto, gradualmente representar e entender representações relacionadas a esses espaços e objetos (CONSOANTE; LIMA; MOISÉS, 1998).

Para Consoante, Lima e Moisés (1998), partimos das reflexões e entendemos a elaboração das noções geométricas relativas a objetos tridimensionais, compreender suas representações no plano bidimensional, atribuir características a essas formas representadas, nomeá-las e utilizá-las como referência para cálculos de áreas e volumes, são articulações que se desencadeiam a partir do trabalho que se inicia na Educação Infantil, com as noções espaciais e que deve ser intensificado nos anos subsequentes.

Acreditamos que esse trabalho, por sua vez, começa com a exploração e o reconhecimento do espaço circundante através do corpo. Como foi possível visualizar, o corpo e os aspectos motores ligados a ele, assim como as relações espaciais desencadeadas nesse

processo, estão intrinsecamente interligados e estabelecem subsídios fundamentais para a nossa discussão.

1.8 Corpo, movimento e espaço no contexto escolar

Pires (2012) faz uma reflexão relevante sobre o corpo como sendo o primeiro instrumento que a criança usa para se comunicar com o mundo e essa interação configura-se como elemento primordial para o seu desenvolvimento, pois é através dessa dinâmica, dessa relação que ela estabelece que é a partir do espaço circundante através do corpo que a criança começa a tomar consciência de si mesma e do próprio espaço.

Em conformidade com Pires (2012, p. 188), nesse primeiro momento, “o espaço se apresenta para a criança de forma essencialmente prática: ela constrói suas primeiras noções espaciais por meio dos sentidos e dos movimentos”. Sobre esses contatos iniciais da criança com o mundo. Wallon (1975) realiza uma importante discussão sobre a criança em seus primeiros anos de vida com o ambiente que a cerca. Assim ela nota como parte do seu entorno, ou seja, tudo visto e tocado por ela, todos os objetos a sua volta, fazem parte de um conjunto indissociável no qual também está incluída e, de acordo com o autor, isso acontece porque a criança tem uma visão sincrética do mundo.

Wallon (1975) denomina esse processo em que a criança interage com seu entorno e desenvolve a percepção dos objetos, no qual, também ocorre progressivamente um processo de dissociação entre ela (a criança) e o todo (seu entorno) de diferenciação. Wallon (1975) faz uma importante análise sobre como elas entendem e se socializam com os pares, e o lugar do qual se apropria. Enfatiza-se que dessa forma surge o conhecimento de diferenciar-se do espaço, por meio da compreensão da sua própria existência neste espaço.

A pesquisa de Vygotsky (2007) propõe o pensamento da criança ser sincrético e, levando em consideração sua análise, estabelece aspectos determinantes do reconhecimento de si e por conseguinte do processo de diferenciação, das funções psicológicas da percepção, da atenção, e da memória; no contexto apontado acima é essencial, pois, permite a criança inter-relacionar situações as quais aconteceram com as que estão acontecendo, potencializando o processo de percepção dos objetos no espaço e progressivamente compreendendo-os à parte dela, através da recorrência dessas situações vivenciadas.

A diferenciação ocorre quando a criança consegue identificar-se como ser separado e independente do espaço e dos objetos que o constituem, concomitantemente reconhecendo-se como corpo ativo nesse espaço.

Tal processo é permeado pela identificação do seu próprio corpo e as partes que o compõe, o que é chamado por Wallon (1975) de imagem corporal. No entanto, para determinar e controlar sua ação no espaço, para além do desenvolvimento da imagem corporal, a criança precisa também conhecer e controlar as suas próprias possibilidades motoras, o que consiste na elaboração do esquema corporal que segundo Wallon (1975, p. 124) “é o resultado e a condição de justas relações entre o indivíduo e o meio”. Assim, reconhecendo-se como corpo no espaço, a criança desenvolve uma relação com este através da ação, mediante os limites e as possibilidades motoras que já desenvolveu.

Wallon (1995) realiza uma análise importante sobre o desenvolvimento da imagem corporal. Nesse contexto, as suas reflexões apontam que a criança, através do desenvolvimento da imagem corporal, provoca também o desenvolvimento do esquema corporal, o qual se estabelece no ajuste do seu corpo ao espaço que a circunda e, por conseguinte, a compreensão e a representação do espaço estão diretamente ligadas ao desenvolvimento dessas duas capacidades, pois é a partir delas que a criança desenvolve as primeiras noções de orientação espacial.

Partindo da pesquisa apontada acima e em consonância com Duhalde e Cuberes (1998, p. 68), entende-se que começar a construir a orientação espacial a partir do corpo “constitui partir do reconhecimento do esquema corporal para motivar, posteriormente, a localização dos objetos no espaço a respeito de si mesmo”.

É necessário apontar como o esquema corporal é estabelecido: há três eixos atuantes como centro de um sistema de coordenadas” (DUHALDE; CUBERES, 1998) e acima/abaixo (aquele que apresenta a direção e sentido verticalmente, na posição em pé, da cabeça para os pés ou vice-versa).

Lurcart (1979) verifica que para entender as noções espaciais primeiramente há que compreender os quadrantes corporais que consistem também na lateralidade como frente/atrás (aquele que apresenta a direção e o sentido a partir da nossa coluna vertebral em direção aos lados do corpo na posição em pé).

Essa discussão sobre a percepção da projeção desses quadrantes nos objetos do espaço circundante, é que as crianças desenvolvem suas relações de espacialidade. Conforme Duhalde e Cuberes (1998), é importante promover atividades para as crianças explorar três aspectos das relações espaciais: dos objetos; as entre os objetos e as dos deslocamentos. As duas últimas estão diretamente relacionadas à orientação espacial e conseqüentemente são as que nos interessam nesse trabalho. As relações entre os objetos envolvem noções de posição, direção, sentido e distância, promovem a percepção de pontos de referência e das localizações.

Essa discussão acima é relevante, pois, com a observação do espaço nas suas diversas explorações, seja ela sentindo e explorando quando a criança se desloca para a escola, a mesma desenvolve as relações de espacialidade, bem como os deslocamentos entre os objetos. Contudo, conforme Leontiev (2004) o desenvolvimento cognitivo das crianças, assim como da linguagem no primeiro ano de vida, os deslocamentos entre os objetos e posteriormente de lugares diferentes é mais complexo para esta faixa etária.

As relações de deslocamento utilizam-se das relações entre objetos, pois estas últimas potencializam o reconhecimento e a orientação no espaço para que, ao mover-se, a criança possa perceber sua posição em relação aos outros objetos no espaço utilizando-os como pontos de referência, elegendo direções e sentidos para o seu deslocamento dependendo da localização a qual deseja alcançar no espaço.

Nesse sentido, Duhalde e Cuberes (1998, p. 68) sinalizam ainda que a “facilidade de movimento que tem o nosso corpo sobre o plano horizontal – avançar, retroceder, realizar giros de diferente amplitude – relativiza a localização dos objetos em relação ao próprio corpo”. Os autores acima realizaram um estudo sobre as crianças e as noções espaciais relatando não poder separar a estrutura do corpo, a organização e o movimento.

Lurçat (1979) aponta que estas relações são interdependentes e elas se entrelaçam em uma perspectiva de complementariedade permeadas pela vivência. Salientou-se que para orientar e situar objetos no espaço, utilizamos os quadrantes do nosso próprio corpo, que se organizam a partir da postura e da posição e são orientados pelos eixos simétricos do corpo, sendo essenciais para se determinar essas direções e designar referenciais.

Conforme Lurçat (1979, p. 19) as relações de orientação espacial são elaboradas “quando a criança consegue reconhecer e designar os quatro campos juntos, de dois em dois, e associá-los com as direções correspondentes”. Desse modo, no processo de reconhecimento dos quadrantes apresentados acima, evidencia-se também para a criança as questões relacionadas à lateralização, ou seja, a uma maior facilidade na utilização de um dos lados do corpo.

Lurçat (1979) afirma que a criança de quatro e cinco anos percebe a existência de esquerda e direita, mas não consegue distingui-las em seu próprio corpo, esse processo ocorre apenas a partir dos seis anos. Posteriormente, Lurçat (1979) afirma que as crianças só conseguem distingui-las nos outros a partir dos oito anos.

Para Duhalde e Cuberes (1998) ao refletir sobre as orientações espaciais, isto é as noções de esquerda e direita, e mais tarde é ampliado à orientação relacionada com eixo ântero-posterior, tanto que requer a compreensão de um plano de simetria em nosso próprio corpo e se apresenta em um mesmo campo visual. Diante desse reconhecimento dos quadrantes corporais

em si mesmas, as crianças passam a projetá-los nos objetos, animais e pessoas, desse modo, percebendo-os como referenciais a partir dos quais podem orientar-se espacialmente (LURÇAT, 1979).

A partir das observações evidenciadas por Lurçat (1979) estas podem ser objetivos ou subjetivos. Os objetivos dizem respeito aos eixos acima/abaixo, pois estes não mudam em relação à posição que os seres ou objetos ocupam no espaço, tendo em vista que todos têm uma parte acima e uma parte abaixo. Os subjetivos relacionam-se aos eixos esquerda/direita, frente/atrás, pois estes se relativizam dependendo da posição em que os seres se encontram, no entanto, esses quadrantes também podem compor referenciais objetivos, se estivermos falando de objetos fixos.

Lurçat (1979) sobre a discussão apontada acima abrangendo as orientações espaciais, apresenta como reconhecer-se o corpo separado do espaço percebendo suas especificidades, desenvolvendo uma imagem corporal de si mesmo, imagem esta que norteará a representação mental desse corpo e a ação do mesmo no espaço, elaborando pouco a pouco o esquema corporal.

É fundamental considerar o vínculo deste assunto à percepção da bilateralidade corporal, isto é, sua divisão em quadrantes, direita/esquerda, acima/abaixo, frente/atrás, e sua projeção nos objetos do espaço (ALMEIDA; JULIASZ, 2014). Referindo a este último ponto, considera-se que se o objeto estiver de frente para uma pessoa, a projeção pode ocorrer de formas diferentes dependendo de sua posição ou designo.

1.9 O espaço no contexto escolar

Os/As professores/as devem realizar brincadeiras possibilitando a exploração do espaço a sua volta. Este deve propiciar materiais acessíveis e interessantes para o olhar das crianças. Tornando-se local aprazível e acolhedor da intimidade do ser criança. Todavia, intimidade não quer dizer também que haja apenas um lugar para o que é “conhecido”. Necessário que as crianças tomem contato com novos materiais inusitados que lhes proporcionem exploração e surpresas. Caixas, carretéis, pedaços de madeiras, tronco de árvores, folhas secas, tendas são inúmeras as possibilidades de materiais os quais podem colaborar com o intuito de o espaço se transformar em lugar, como ressalta Adair (2003): O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói.

Como Adair argumenta que seja um lugar agradável para que a criança se sinta bem, segura e acolhida pela escola e pelos colegas. Estabelecer a partir do fluir da vida, das relações

que ali são travadas e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído. Esta forma de ver o espaço, revelada pela autora, nos convida a rever nossas posturas e o modo como as práticas são conduzidas e reproduzidas no espaço escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em seu artigo 8º, parágrafo 1º chama atenção para alguns aspectos relacionados aos objetivos da proposta pedagógica no que tange a organização de materiais, espaços e tempos, e chama atenção, dentre outros fatores, em assegurar a integralidade e indissociabilidade entre o cuidar e o educar, o reconhecimento das especificidades que orientam o desenvolvimento das crianças, a mobilidade nos espaços, além da acessibilidade de espaços, materiais objetos, brinquedos para crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e apropriação, reconhecimento e valorização das múltiplas culturas que contribuíram para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, 2013).

Como podemos perceber os espaços, tempos e materiais devem ser pensados no contexto da Educação Infantil de forma lúdica dando oportunidade para que as crianças possam exercitar sua criatividade, exploração e descobertas. Guimarães (2010) nos ajuda a entender melhor a perspectiva dos espaços tempos e materiais ao afirmar: o espaço, ele não é só um pano de fundo para as aprendizagens.

Sabe-se a importância do espaço na aprendizagem da criança, pois este interfere no processo. Ele, inclusive, é percebido em algumas experiências educacionais como interlocutor, como educador. Da mesma forma, pensar em estratégias as quais possam fazer com que a curiosidade e a criatividade das crianças estejam sempre sendo estimuladas por este ambiente é criar possibilidades novas e imprevisíveis para que elas se desenvolvam com qualidade e prazer. Na maioria das vezes o que observamos em nossas práticas com a Educação Infantil é que o/a professor/a ainda está preso/a às velhas práticas promovendo, quase sempre, atividades repetidas e que priorizam grandes grupos de mesma faixa etária.

Todos fazem ao mesmo tempo as mesmas coisas limitando rotinas e metodologias, fixando procedimentos e cerceando possibilidades de crescimento humano-intelectual o que é mais comprometedor ainda. Alargar o olhar para repensar a organização do espaço requererá uma mudança ampla nos caminhos da escola, devendo partir de um movimento coletivo da escola e não apenas de mentes pensantes de forma isolada. Repensar o papel do/a professor/a (OLIVEIRA, 2012) em que o espaço deve proporcionar além do acesso e disponibilidade de objetos de diferente formas, texturas e tamanhos, promover a interação entre as crianças, não só de mesma faixa etária mas também de faixas etárias diferentes de modo que semanalmente

as crianças possam interagir em grupos diferentes dos que aquele estabelecido em sua turma de origem.

Cabe destacar, ao compreender o desenvolvimento da criança de dois anos, que é necessário buscar autores da teoria histórico cultural e compreendê-la a partir do contexto de vivência. Nesse sentido, a socialização é importantíssima a partir do brincar, bem como as primeiras noções espaciais são fundamentais para aprender o traçado das letras, sendo relevante também para a alfabetização.

Ressalta-se que a teoria histórico cultural é relevante, pois o desenvolvimento infantil é vinculado à constituição histórica do sujeito, uma vez que o mesmo amplia seu conhecimento por meio das interações - seja ela brincando - e o contexto cultural e econômico influencia nesse processo. Assim, a criança aprende conhecendo a si, posteriormente o outro e por último conhece o ambiente em que vive.

Partindo destas reflexões vamos abordar o contexto da infância na Idade Média e como essa era considera um adulto em miniatura. Desse modo, as crianças não tinham nenhum direito, estas sofriam abusos, não podiam se alimentar, viviam em péssimas condições de vida. Parte do princípio que não tinham direito de ir à escola, trabalhavam arduamente. Compreende-se que a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente modificou-se o cenário, a criança passou a ser um sujeito de direitos a possuir voz e vez, ela tem o direito à educação, ao brincar, à alimentação, à saúde e ao lazer.

2 O CONTEXTO DA INFÂNCIA

O presente capítulo ressalta o contexto da infância na Idade Média. Nesse período não existia o termo infância, pois, a criança era vista como “adulto em miniatura”. As instituições da Educação Infantil ficavam restritas ao cuidado, por exemplo, dar banho, fazer higiene e alimentar. Entende-se que, com a gênese das instituições que cuidavam das crianças, surgiu a necessidade de mudar as técnicas de ensino como a escola de Vygotsky, Froebel, Wallon e Saviane.

Infelizmente, é possível notar no interior das instituições de atendimento infantil práticas pedagógicas caracterizadas ora como românticas, ora como cognitvistas. No primeiro caso, privilegiam-se ações do “cuidar” limitadas a dar banho, fazer higiene, alimentar etc., sobretudo, no caso de crianças menores de 3 (três) anos. Já no segundo, valorizam-se ações do “educar” entendidas apenas como “ensinar” leitura, escrita e conteúdos escolares voltados às crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos.

Especialmente, são práticas reveladoras das concepções da criança e da Educação Infantil que dissociam os cuidados da educação, compreendendo como aspectos distintos no atendimento infantil, assim sendo, possíveis de serem vivenciados separadamente.

A formação docente, a concepção de criança e a forma de atendimento a ela dispensados passaram por revisões ao longo da história. Assim, o desenvolvimento de pesquisas na área da Educação Infantil tem colaborado de forma pontual para reconstruir o olhar anteriormente lançado à criança, reconhecendo-a, hoje, como um ser histórico e social, inserida em uma determinada cultura, um ser em desenvolvimento o qual faz parte da sociedade como uma cidadã.

Parte-se do princípio de ao longo da história das sociedades, da família e da educação, ocorreram transformações na concepção de criança, como por exemplo, da visão da criança como um “adulto em miniatura” para um ser histórico e social de um atendimento feito em asilos, isto é, Colégios do século XIII eram destinados às crianças pobres; dessa forma, os asilos atendiam estudantes e foi fundado por doadores e, somente no século XV, passaram a ser institutos de ensino. Nessa perspectiva, as crianças eram atendidas por adultos os quais diziam gostar de cuidar das mesmas em uma instituição educativa (AZEVEDO, 2013).

É importante destacar que as mesmas instituições escolares as quais eram destinadas a cuidar de crianças pobres, mais tarde, ainda como “asilos”, colaboraram como modelos das instituições escolares do século XV ao XVII, onde a disciplina era mais rígida.

O significado de infância atualmente é conhecido e corriqueiro. No senso comum é utilizado para identificar a fase inicial da vida do indivíduo, período este em que ainda necessita-se de cuidados e atenção devido ao pouco tempo de estada no mundo. Contudo, o termo infância, suas derivações infantis ou infantilidade são utilizados em determinadas situações, de modo pejorativo, como, por exemplo, para fazer uma crítica negativa ao comportamento de um adulto que agiu de maneira imatura, instintiva, sem pensar, ou seja, tal qual agiria um indivíduo de pouca idade ainda desprovida de razão, inexperiente e frágil, uma criança.

Conforme Azevedo (2013) a criança era vista como alguém diferente do adulto apenas pelo seu tamanho, pouca experiência, ingenuidade, fragilidade e que, por tais motivos, necessitava ser cuidada e educada até a fase mais madura, tornando-se independente fisicamente e capaz de agir de modo racional.

No século XIII, no período Medieval, o significado do termo infância não existia, pois, a criança era um “adulto em miniatura”. Eles não eram vistos como sujeito de direitos. As mães biológicas ficavam afastadas dos filhos três anos, pois quem os amamentava eram as amas de leite. Acredita-se que esse amor materno não existia, por não ser construído no dia-a-dia, pois os filhos eram entregues às amas de leite logo em seu nascimento.

A infância no dicionário significa “aquela que não sabe falar”. Assim a criança que ainda não era dotada da linguagem, não podia cuidar de si (HOUAISSE, 2016).

Azevedo (2013), ao retornar ao pensamento filosófico da antiguidade sobre a criança, revela, aos “olhos modernos”, um sentimento de repugnância em relação a ela, rejeição por aquilo que “ainda não tinham”. Melhor seria se pudessem nascer adultas, já de domínio do pleno uso da razão, pois, o defeito mais grave que mencionavam na criança era o fato de ela ser desprovida da racionalidade, isto é, carente da linguagem e expertise, cabendo à escola transformar esses pequenos seres “egoístas, tirânicos e choraminguentos” em adultos dotados de linguagem, capazes de pensar e agir racionalmente, se tornarem cidadãos responsáveis e independentes.

Sobre o período da infância, na visão de Aries (1978, p.10):

A duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes pela Idade Média e que se tornavam aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje.

Nessa linha de análise, a inserção social da criança ao aprendizado de valores e de conhecimentos não ficava sob a responsabilidade de sua família. Após a criança deixar de utilizar os chamados “cueiros”, ou seja, uma faixa de tecido enrolada em torno do seu corpo, ela se vestia como os outros homens e mulheres de sua condição. Então, quando já possuía alguma independência física, permanecia sob a responsabilidade dos jovens e dos adultos com intuito de apreender com eles seus afazeres, deste modo, realizavam os trabalhos exercido por eles, tendo o mesmo estilo de roupa e modos (AZEVEDO, 2013).

Dessa forma, o período da infância “era pequeno”. Na velha sociedade tradicional, não se percebia a criança como tal, pois, logo em seus primeiros anos ela era vista pelos adultos como objeto de descontração, um animalzinho, um impudico, coisinha engraçada que os divertia. Até a linguagem usada para se dirigir às crianças era alterada, Aries (1978) denominou esse fato de “paparicação”, mais comum em mulheres (amas e mães) que cuidavam de crianças e sentiam o prazer em “paparicá-las”.

Azevedo (2013) relata que as crianças eram vistas pela sociedade como elemento sem muita importância. Lembra-se que a palavra “infância”, oriunda do latim, significa incapacidade de falar e era atribuída em geral ao período chamado de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos o qual representariam a idade da razão. Essa particularidade da criança, própria dos primeiros anos de vida, dava a ela essa posição de “anonimato”, em outras palavras, ela só começava a fazer parte do mundo dos adultos depois de andar, falar e realizar algumas tarefas sozinha.

Outro aspecto relevante da história é o novo lugar assumido pela criança e pela família em sociedades industriais, nasceu de forma imperativa e definitiva no fim do século XVII. Azevedo (2013) assevera dois fatos marcantes nas mudanças em relação ao contexto da infância, o primeiro deles é o aparecimento da escola como lugar de aprendizagem, assim, as crianças deixaram de ser misturadas aos adultos e de apreender a vida diretamente com eles. O segundo aspecto é sobre a infância pobre a qual não se modificou, elas continuavam a trabalhar como escravas, a sofrer diversos tipos de abusos e não tinham o direito de frequentar a escola.

Nessa linha de análise, Aries e Cortaza (2002, p.88) constataam que:

Partindo da constatação de que a iconografia alto-medieval desconhecia a criança – não tentava representá-la porque não a percebia; ou, quando a representava, era sob a forma de um “homem em miniatura”, em tamanho reduzido – enquanto é típico da família do século XIX organiza-se “com a criança no centro”, Ariés se propôs a explicar historicamente essa passagem da “indiferença” ou “ignorância”, como também a chama – à “centralidade”

da infância, em função, principalmente, de dois fatores: escolarização da criança e a criação da família conjugal burguesa como lugar de afeição.

Essa mudança foi importante, pois, o sentimento da infância começou a se transformar promovido, inicialmente, pela escola, mesmo, a infância pobre não se modificando. Conseqüentemente, as crianças das classes menos favorecidas sofriam abusos, trabalhavam forçadamente e não tinha direitos como o de frequentar as escolas (AZEVEDO, 2013).

O conceito de infância se transforma no século XVII, influenciado pelos seguintes fatores: 1) emergência de um sistema de educação; 2) mudanças na estrutura familiar; 3) desenvolvimento do capitalismo; 4) surgimento de um espírito de benevolência; 5) aumento da maturidade emocional dos pais. Esse conceito torna-se mais sofisticado durante os séculos XVIII e XIX, quando a criança é ouvida como um componente essencial da família e da sociedade, desta feita, os seus direitos passam a ser protegidos pelo Estado (AZEVEDO, 2013).

É importante abordar que o advento da era moderna marca um novo lugar para a criança e para a família. A emergência do conceito de infância geralmente é localizada no século XVIII com o triunfo do individualismo burguês no Ocidente e de seus ideais de felicidade e emancipação. Azevedo (2013) pauta-se no estudo da obra de Jean-Jaques Rousseau de 1962, “Emílio”, como símbolo excepcional da concepção moderna de infância. Este livro modifica a prática pedagógica de parte significativa da elite esclarecida da época, pois, constituindo uma revisão da representação de infância, começa-se a desconfiar da razão – privilegiada no pensamento racionalista moderno e a confiar de forma ilimitada na natureza humana (AZEVEDO, 2013).

Para Azevedo (2013) no viés pedagógico, os papéis se transformaram radicalmente: em vez de corrigir a alma infantil e de querer o mais rapidamente possível torná-la adulta, o Educador do Emílio, deve, ao contrário, escutar com atenção a voz da natureza da criança, ajudar em seu desenvolvimento harmonioso, seguindo regras ditadas não pelas convenções sociais, mas sim, oriundas da maturação natural das faculdades infantis.

Baseando-se na concepção da natureza da criança como ruim ou perversa, para outra que a entendia como pura, sem perversão originária, torna-se necessário isolar a criança da cultura (que a corromperia), num espaço, “num jardim... de infância ou numa escola alternativa, para as crianças se desenvolverem naturalmente e harmoniosamente em constante proximidade com a natureza harmoniosa” (AZEVEDO, 2013, p.73).

Segundo Ariés (1978) a criança começa a ser vista como um alguém incompleto, inacabado e vulnerável à corrupção pela sociedade, entre os moralistas e educadores do século

XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia e nas classes subalternas. O apego pela infância e à sua especificidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, por meio do interesse do Psicólogo e da preocupação moral. A criança não era nem divertida nem agradável (ARIÉS, 1978).

De acordo com Azevedo (2013) se a primeira ideia de infância é um sentimento que surge naturalmente na convivência com a família, a segunda é uma concepção materializada de fora desta, dos confessores e moralistas os quais repugnavam a “paparicação” e pensavam em recuperar, construir, ou ainda, reconstruir a criança para a sociedade, num movimento que ganha força a partir do século XVIII.

Partindo dessa premissa, inicia-se a ideia de “inocência infantil”. A partir do momento que a criança começa a ser integrada à ideia de inocência, de pureza, passa-se a defender a necessidade de “protegê-la”. Cabe destacar não ser provável deixar que permaneçam vivendo na permissividade reinante. É necessário agir para não corrigir na fase adulta. Pondera-se ser imperativo submetê-la à vigilância contínua para preservá-la do lado impuro da vida (AZEVEDO, 2013).

Azevedo (2013) explica que foi um período de clausura, ou seja, de quarentena, antes de ser solta no mundo. Esta última denomina-se de “escolarização”. É relevante relatar que a escola dos tempos modernos se tornou um meio de isolar cada vez mais as crianças do mundo, dos adultos durante um período de formação moral, intelectual e para adestrá-las sob o regime disciplinar rigoroso e autoritário (AZEVEDO, 2018).

Em Paris, por exemplo, alugava-se uma sala por um preço regulamentado nas cidades universitárias. Essas escolas se concentravam numa *Rue du Fouarre: vicius straminis* e eram independentes umas das outras. A característica desses centros de ensino formal era a precariedade, pois, forrava-se o piso com palhas para os alunos se sentarem. Posteriormente, a partir do século XIV, passou-se a usar bancos, embora esse novo hábito, de início, parecesse “suspeito” (AZEVEDO, 2013).

Para Azevedo (2013) um fato peculiar é o mestre esperar pelos alunos como o comerciante espera pelos seus fregueses. Algumas vezes, o mestre roubava os alunos do vizinho. Na mesma sala, reuniam-se, então, os meninos e os homens de todas as idades, de 6 (seis) a 20 (vinte) anos, ou mais.

A preocupação com as idades é consequência da evolução da instituição escolar que na sociedade moderna volta suas intenções também à formação moral dos alunos, além da instrução, daí a necessidade de separá-los por idade. Os mestres se habituaram em compor suas

classes em função de idade dos alunos os quais passavam a ter uma correspondência cada vez mais rigorosa com as classes, ou seja, cada idade estava relacionada a uma classe.

Segundo Azevedo (2013) o processo de verbalização nas classes de idades variadas era intenso, dialogava-se com a criança por meio de vocabulário preciso. A noção de censura, trazida pela modernidade colocava em vigor um vocabulário “traficado”. A comunicação era realizada de forma protegida, um exemplo disso era inventar nomes para os órgãos genitais.

Na modernidade, repugna-se a precocidade da infância da sociedade medieval. As crianças, por conviverem em grupos de idades variadas, desenvolviam habilidades que para a sociedade moderna eram “próprias de adultos”. Todavia, ao se reconhecer alguns “jovens prodígios” com carreiras brilhantes, como os moralistas, tal precocidade infantil deixa de ser admirada durante o século XVIII.

Anteriormente, a criança chegava enriquecida pelo longo período de convivência com os adultos, suas histórias, suas crenças e as festividades conjuntas. Contudo, se por um lado considerava-se que a sociedade moderna empobrecia essa experiência, por outro, via-se essa separação por idades como um reconhecimento da especificidade da infância. Esse último discernia as classes como uma conscientização das particularidades da infância ou da juventude e do sentimento de que, no interior dessa infância ou dessa juventude, existiam várias categorias (AZEVEDO, 2013).

As instituições escolares eram denominadas de asilos e tinham como proposta cuidar de crianças, estavam intimamente ligadas ao movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. De acordo com Ariés (1978, p.112), isso ocorreu pelo fato da:

Cumplicidade sentimental das famílias, e esta é a segunda abordagem do fenômeno que eu gostaria de sublinhar. A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que não era antes. A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou-se necessário limitar o seu número para melhor cuidar dela.

A religião influenciou as famílias por dar relevância à criança que antes vivia no anonimato. Neste sentido, ocorreram modificações no que concerne o aspecto afetivo. Seguindo essa linha de análise, o meio mais coletivo em que a criança vivia, antes de ser enclausurada na escola, deixava-a menos vulnerável. Os papéis afetivos não eram rígidos (AZEVEDO, 2013).

Atualmente ocorre o oposto, porque a família se coloca enquanto a única estrutura onde se processam contatos afetivos. As famílias desse presente século monopolizam essa afetividade (AZEVEDO, 2013).

Outro aspecto relevante é sobre o fechamento dos denominados “papéis afetivos”, pois eles são responsáveis pelo grau de ansiedade que a família concentra hoje em relação ao cuidado com suas crianças. Em outras palavras, está relacionado à definição de proteção a qual anteriormente não existia, cujo ser é indefeso, necessitado de cuidados.

Nesse período a criança passa a absorver as cargas de frustração e a cobrança dos pais. A família se constrói sobre a criança a qual é concebida como frágil, pura e indefesa. Assim, a relação entre marido e mulher passa a não se sustentar muito tempo sem filhos. Os pais, por sua vez, passam a orientar seus objetivos em função dos filhos.

Portanto, os pais reservam para os filhos os papéis os quais não tiveram. Consequentemente, a carga emocional colocada sobre as crianças se manifesta de alguma forma na escola.

Para a concepção de infância vigente, as instituições de atendimento infantil tinham como tarefa central oferecer à criança cuidados de higiene, alimentação e saúde. Em outros termos, responsabilizar pelo seu bem estar durante o período em que lá era deixada pelos pais.

Os sentimentos, ideias e imagens em relação da criança brasileira, sofreram fortes influências europeias, principalmente, em virtude dos missionários jesuítas que chegaram ao território do Brasil no século XVI. Sob a ótica dos jesuítas, a criança, sendo ela indígena, negra ou mestiça, em distintas épocas, assemelhava-se aos “anjos”, seres bons, puros e inocentes. As crianças, assim, eram apenas a folha branca no qual os jesuítas escreviam a sua cultura. O foco central era a educação moral e religiosa, desta forma, os jesuítas a submetiam às crianças antes que o “pecado se instalasse em suas almas”.

A influência Europeia apontada acima continuou presente por muito tempo na história brasileira por meio da criação dos “Jardins de Infância”, nos moldes dos *kindergartens*, essa herança ainda é notada atualmente nas sugestões pedagógicas de instituições de atendimento infantil, concepções práticas de professores da área.

Anteriormente, as crianças brasileiras pobres, negras, mestiças e indígenas sofriam maus tratos e trabalhavam forçosamente. Quando pequenas, serviam de “brinquedinhos engraçados” as crianças ricas, filhas dos donos das terras. Nesse cenário, quem estudava eram os filhos dos donos das terras, as crianças pobres não tinham o direito de frequentar a escola no Brasil colônia.

Vale lembrar que as disposições pedagógicas denominadas românticas, cognitivas ou críticas, para o trabalho na Educação Infantil, foram criadas em distintas épocas. A manifestação dessas tendências na prática docente está relacionada às modificações políticas ocorridas no cenário educacional brasileiro, refere-se a formação docente.

Até meados do século XIX, o atendimento da criança pequena fora do núcleo familiar e dos cuidados da mãe em instituições como creches e parques infantis, praticamente não existia no Brasil. Segundo o pesquisador brasileiro Kuhlmann Júnior (2001), o quadro das instituições educacionais começa a se reorganizar a partir da segunda metade do século XIX, compondo-se da creche e do jardim da infância, ao lado da escola primária, do ensino profissional, da educação especial e de outras modalidades.

Para Kishimoto (1993) os jardins de infância surgiram no Brasil como instituições cuja finalidade era desenvolver a pedagogia frobeliana, baseada no uso de jogos. Cabe ao jardim da infância, recuperar o valor do jogo para a Educação Infantil em contraposição a uma educação tradicional e rígida cortada a possibilidade da criança brincar. Conquanto tenha sido recebida com entusiasmo por muitos setores sociais, a pedagogia dos jogos de Froebel criou também opositores ao contrariar a metodologia disciplinadora dos tempos imperiais. Esse movimento em torno das preocupações com a criança reflete tão somente o ideal de infância constituído a partir da imagem de pureza e inocência.

Oliveira (2011) enfatiza que no final da década de 1920 e no início dos anos 1930, as mulheres trabalhavam fora lutavam por locais onde pudessem deixar seus filhos durante o horário de trabalho, sendo assim, a creche surge no Brasil, sendo de cunho assistencialista, pois objetivava apenas o “cuidar”. Isto vem em decorrência do processo de industrialização e urbanização do país.

Nota-se, deste modo, que a Educação Infantil surgiu com um caráter de assistência à saúde e preservação da vida, não se incluindo com o fator educacional, sem fins educativos, mas sim, para prestar somente assistência.

Entende-se o quão significativo é o brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola, isto é, as instituições que realizam a contação de histórias que esclarecem de forma lúdica, assuntos sobre a natureza, sobre as amizades, como também a linguagem matemática. As brincadeiras são atividades que desenvolvem as competências das primeiras noções espaciais e de ciências.

Diante do contexto, as ideias de jardins de infância como esclarece Kishimoto (1993) resultou na efetivação de diferentes debates políticos. Muitos a recriminavam por identificar tais espaços com as “salas de asilo francesas”, compreendidas como locais de mera guarda das

crianças. Outros a defendiam por acreditarem que este pensamento traria vantagens para o desenvolvimento infantil, sob a influência do Movimento da Escola Nova. A essência da polêmica era a argumentação de que, se os jardins de infância tinham o intuito de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público.

Nesse limiar, a concretização e expansão dos Jardins de infância no Brasil não ocorreram sem críticas. Kishimoto (1993), por exemplo, distingue que o ideário pedagógico predominante desde os fins do período imperial, calcado no ensino tradicional, dificultou o reconhecimento do jardim de infância como instituição educativa. O uso de jogos infantis na escola também foi criticado, versando sobre sua natureza espontânea. Religiosos e partidários do ensino fradesco eram contrários ao uso de jogos e brinquedos infantis e favoráveis à introdução do aprendizado monótono das rezas.

A ideia do brincar era vinculada ao prazer e permanecia considerada como causadora da corrupção infantil e não com o espaço de educação. De qualquer forma, os jardins de infância continuaram seu processo de expansão incorporando à proposta froebeliana as ideias escolanovistas cuja proposta também estava centrada na criança, em suas atividades, na utilização de materiais concretos e, especialmente, na educação pelo lúdico.

Manifestando as argumentações de teóricos como Dewey, Montessori, Decroly e Claparède, as reflexões escolanovistas tiveram seu ponto alto nos anos 1920 e 1930, no Brasil, embora já se fizessem presentes desde o período imperial com a implantação das primeiras escolas infantis.

Segundo Oliveira (2011), o Movimento da Escola Nova se posicionava contra a concepção de que a escola deveria preparar a criança para a vida com uma concepção centrada no adulto, desconhecendo as características do pensamento infantil, os interesses e as necessidades próprias do sujeito.

Essas últimas tendências foram construídas e amparadas nas mudanças da concepção de criança, não significando, por conseguinte, o desaparecimento de uma com surgimento de outra. Cada tendência se organiza com base nas concepções de criança, professor e educação escolar dos estudiosos de cada época que as representam. Assim, essas teorias são sistematizadas e denominadas a partir de estudos desenvolvidos por pesquisadores contemporâneos (AZEVEDO, 2013).

Na visão de Azevedo (2013) a gênese da tendência pedagógica romântica foi no século XVIII, identificando-se com o próprio surgimento das instituições de educação pré-escolar em um contexto de intensas modificações na organização da sociedade, no plano social. Além

disso, as progressivas descobertas na área do desenvolvimento infantil geraram profundos questionamentos da chamada “escola tradicional” no plano educacional.

A disposição baseia-se nos preceitos da Escola Nova que exerceram influência na definição de propostas educacionais, até mesmo, para a pré-escola. Esse último, apresentou consequências para os sistemas educacionais e a mentalidade dos professores, pois, pregava como princípios fundamentais de uma escola renovada a valorização dos interesses e necessidades da criança, além da defesa da ideia do desenvolvimento natural, a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis e a crítica da escola tradicional.

A tendência pedagógica romântica desenvolveu-se apoiada em ideias de estudos da área, como Friedrich Frobel (1782-1852), Ovyde Decroly (1871-1932), e Maria Montessori (1870-1952), embora compartilhassem dos ideais escolanovistas, sugeriam maneiras específicas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças.

Azevedo (2013), por sua vez, salienta que a educadora froebeliana deveria ser o alicerce, base, fulcro do trabalho escolar. Dentro dessa perspectiva de trabalho pedagógico, a professora deveria ter um perfil de adulto como modelo a ser seguido pelas crianças, protetora da infância, preparadora e organizadora do ambiente, ainda, ser habilidosa na observação do desenvolvimento dos seus alunos, ter destreza manual, ser mulher ativa, culta, paciente, sincera, humana, criativa, estudiosa e crente no Criador. O estudioso fez da mulher uma educadora por profissão, educadora dentro e fora do lar.

Entretanto, Piaget não estabeleceu idades rígidas para a passagem das crianças pelos estágios, mas considerou que estes se apresentam nessa sequência ao longo do desenvolvimento infantil. O educador, para atuar nesse campo de trabalho, deveria ter conhecimento sobre desenvolvimento cognitivo infantil, além de ser mediador entre o conhecimento e o sujeito que aprende (o aluno), ainda, deveria estabelecer uma relação de troca de conhecimentos com seus alunos, sugerindo tarefas desafiadoras às crianças de acordo com a etapa de desenvolvimento em que se encontram, estimulando-as a pensar de forma criativa e autônoma, além de beneficiar a construção do conhecimento físico e lógico (AZEVEDO, 2013).

A tendência crítica é distinta das duas primeiras, ela tem como presunção básica favorecer a formação de pessoas interessadas e capazes de contribuir na transformação do contexto social. Nesse sentido, a tendência Pedagógica crítica identifica-se com uma educação para a cidadania. Para Azevedo (2013), no entanto, a pré-escola é lugar de trabalho, a criança e o professor são cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis.

Os embasamentos principais da tendência Pedagógica Crítica na Educação Infantil para Mazzilli, centram-se nas ideias de Freinet, na abordagem sociocultural de Vygotsky, no materialismo histórico e na proposta de Paulo Freire.

À luz disso, os autores acima deram relevantes subsídios a tendência, pois a abrangência clara sobre o projeto de Educação e o projeto de sociedade são indissociáveis. Destarte, através da educação forma-se um modo de pensar e agir no social e vice-versa. É relevante apontar a existência de uma associação estreita entre cultura e conhecimento. Não um conhecimento existente por si só e que paira sobre o social, mas um conhecimento socialmente construído e referenciado.

Busca a autonomia, a democratização da escola e da educação através da elaboração de projetos político-pedagógicos próprios, em que a metodologia é opção de quem a desenvolve. Dessa forma, a criação de instâncias de participação para a democratização das tarefas para a tomada de decisões e avaliação conjunta. A compreensão de formação continuada considera que esta deve acontecer na escola, na atuação do professor.

É fundamental o professor buscar aperfeiçoamento constante, contudo é necessário ter boas condições de trabalho, pois, dessa forma eles desenvolveram a forma de ensinar, com distintas técnicas de brincadeiras para as crianças. Anteriormente os cuidados e a educação na infância eram diferentes, pois, as professoras restringiam ao cuidado.

2.1 O cuidar e o educar na Educação Infantil

Um dos pontos desta pesquisa consiste na separação entre o cuidado e a educação na primeira infância – de 0 (zero) a 6 (seis) anos. Nesse sentido, eram as/os professoras/es das creches públicas que pautavam os cuidados para com as crianças e faziam isso pelo banho, na troca de fraldas, pelas refeições, entre outros aspectos. Já o estímulo por meio do brincar e da contação de histórias eram voltados para o desenvolvimento da oralidade. Por sua vez, o conceito matemático e a motricidade ainda não eram prioridades.

Sobre esse assunto, Azevedo (2013) apontou conforme a experiência de 15 (quinze) anos de análises, que a principal dificuldade posto pelos autores dos artigos estudados sobre a formação de professores de Educação Infantil estava vinculada a não qualificação dos professores para atuar na Educação Infantil. Alguns estudiosos chamam isso de “formação inadequada”, sendo oferecida pelos cursos de formação de professores.

Contudo, atualmente, os cursos de Pedagogia oferecem qualificação para formação de professores na Educação Infantil. Nesse limiar, existem, por exemplo, cursos de contação de

história para as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos ou de construção de brinquedos utilizando sucata para os alunos das creches. Desse modo, os educadores da cidade de Catalão (GO) são preparados para atuar neste segmento.

Em 1950 eram inexistentes os quadros próprios de professores para atuar na Educação Infantil com formação voltada para as suas especificidades. Nota-se na leitura dos artigos que abordam sobre a formação dos professores da Educação Infantil, os anseios são por uma formação que contemple as necessidades da educação das crianças de até 6 (seis) anos de idade, ou seja, de um atendimento o qual contemplasse as especificidades dessa faixa etária, seus processos de constituição como seres humanos (AZEVEDO, 2013).

Anteriormente, não havia cursos de formação de professores e, ao mesmo tempo, não existia o curso de Pedagogia. Dessa forma, as creches eram um espaço de cuidado para as crianças, então a finalidade não era a aprendizagem.

Rivero (2001) aponta que no Brasil não havia a formação de professores na Educação Infantil, era praticamente inexistente como formação específica. É necessária uma qualificação intrínseca diretamente relacionada com as outras, as quais são salientadas com frequência em 1915, por sua vez, de compreensão das dimensões do cuidado e da educação como indissociáveis no atendimento oferecido para criança.

Percebe-se o caráter assistencialista quando se considera o cuidar e o educar na Educação Infantil. Conforme esse seguimento, as instituições de Educação Infantil presumem que os pais precisam trabalhar para o sustento da família, sendo assim os filhos devem ficar na escola.

Sobre o contexto da Educação Infantil, é necessário abordar no Brasil Colônia a criança era considerada um “adulto em miniatura” e não existia a proteção integral para ela como hoje. Quando aborda-se sobre o desenvolvimento da criança de acordo com a teoria “histórico-cultural” de Vygotsky (2007), a criança amplia sua linguagem por meio da interação com o meio social e cultura da qual faz parte.

Vygotsky (1998; 2001; 2014) ressalta sobre os problemas e as limitações das teorias de Piaget (1970) acerca das relações entre pensamento, linguagem, desenvolvimento intelectual, aprendizagem e suas implicações educacionais, situando-as, dentre aquelas teorias em que o desenvolvimento e a aprendizagem são absolutamente independentes, como processos autônomos em que o aprendizado escolar não influencia em nada no desenvolvimento do pensamento infantil.

Em seus experimentos, ao colocar tarefas e perguntas completamente alheias às atividades escolares para as quais a criança não tinha possibilidade de sequer imaginar uma

resposta próxima da correta, Piaget (1970) procurava estudar o pensamento da criança em sua forma “pura”, isolado dos conhecimentos prévios, de influências do aprendizado escolar, da sua experiência e da sua cultura (VYGOTSKY, 2001, p.103-104).

Nesse contexto, a concepção de caráter biológico, naturalizante, em seu construtivismo interacionista, Piaget (1970) desconsidera as dimensões histórica, cultural e social do pensamento humano dos processos de desenvolvimento intelectual, proporcionados e guiados por aprendizagens, de suas formas de produção e apropriação pelos sujeitos nas relações sociais. Do entendimento de que o desenvolvimento intelectual se dá de forma espontânea e natural como um processo interno, autônomo e independente da aprendizagem, só poderia ocorrer posteriormente a ele, assim, decorre a negação do ensino, a espera, o atraso.

Para Smolka (1989, p.30):

Ao discernir e separar o aspecto intelectual do aspecto social, Piaget teoriza a ruptura que instaura e acentua o dilema pedagógico: ensinar ou esperar a criança aprender? O assunto é complexo, pois, a “Pedagogia do Desenvolvimento” aplica-se no ensino, na construção ou na espontaneidade da inteligência ao mesmo tempo? Apoiados no referencial piagetiano, os professores ficam notando, sim, mas “aguardando” as crianças passarem de um nível ou de um estágio ao outro, tendo por pressuposto que o desenvolvimento intelectual ocorre “espontaneamente”!

O Materialismo Histórico Dialético e a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky fundem-se por uma concepção afirmativa sobre o ato de ensinar na educação escolar, na qual, a aprendizagem é causa impulsionadora e dirige o desenvolvimento intelectual, explicando, ainda, esses processos e suas interações nos contextos histórico, social e cultural em que se dão as relações concretas entre os sujeitos.

Nesse sentido, Isaias (1998, p.23-24) assevera:

[...] a teoria vygotskyana tem caráter histórico-cultural ou sócio-cultural, pois envolve a supremacia do componente sócio-cultural sobre o biológico-natural (fisiológico), pois as fontes de desenvolvimento psicológico não se encontram no indivíduo, mas principalmente no sistema de comunicação e de relações sociais que ele constitui com outras pessoas.

Esse desenvolvimento é determinado pela evolução cultural da sociedade ao longo da história, integrando, dialeticamente, com a história do indivíduo e a da humanidade.

A produção do conhecimento dá-se pela interação entre os indivíduos, a qual é viabilizada pela mediação dos sistemas simbólicos construídos ao longo da história, principalmente pela linguagem. Segundo Isaias (1998), para Vygotsky (2007), uma

peculiaridade distintiva dos seres humanos se constitui na possibilidade de beneficiar-se da experiência socialmente elaborada e assim desenvolver-se.

De geração e apropriação dos saberes socialmente constituídos que a educação se instaura como mecanismo social por excelência, sendo responsável pela mediação necessária à dinâmica geração/apropriação da produção humana ao longo de sua história (ISAÍAS, 1998, p.28).

A teoria da “Zona de Desenvolvimento Imediato ou Potencial” (ZDI) formulada por Vygotsky (1998; 2001) redefine a atividade imitativa e a mediação de alguém como aspectos importantes nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento intelectual. A ZDI corresponde às funções as quais estão em processo de formação, aquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas é capaz aprender pela imitação e com a ajuda de outro capacitado.

Assim, o ensino na escola, criando e intervindo na ZDI, proporcionando modelos e ajuda ajustada às necessidades da criança, promove o desenvolvimento intelectual exigindo da criança capacidades as quais ela ainda não alcançou, todavia, elas estão em formação para desencadear processos que não ocorreriam espontaneamente.

O nível de desenvolvimento real ou efetivo da criança corresponde às capacidades já alcançadas, ou seja, etapa já superada no seu desenvolvimento intelectual, o passado do processo.

O pensamento de Vygotsky (2007) é importante para a educação e para alfabetização infantil, pois o contexto social e cultural influencia no desenvolvimento dos sujeitos, desta feita, por meio da interação com o outro, a criança pode aprender diversas linguagens. A brincadeira é uma atividade fundamental para desenvolver essa linguagem verbal e apreender as primeiras noções espaciais.

Seguindo ou não as propostas e orientações curriculares oficiais, a Educação Infantil sofre também influências de concepções negativas sobre o ensino e a educação escolar, de acordo com Duarte (1998). Dentre tais concepções, estão as centradas nas atividades do aluno, valorizando mais a aprendizagem espontânea e individual do que as decorrentes de “transmissão cultural” entre sujeitos, tal como ocorre nos processos de ensino-aprendizagem na educação escolar.

Cabe ressaltar que tais mudanças devem processar a partir da perspectiva da educação como uma especificidade da práxis social e para a formação dos seres humanos; percebe-se que o trabalho educativo produz, de forma direta nos indivíduos, uma humanidade histórica e coletiva para que os indivíduos das novas gerações se tornem “mais humanos”, apropriando-se dos elementos culturais necessários para sua humanização (SAVIANI, 2008, p.13).

O desempenho docente necessita produzir nos alunos os conhecimentos adquiridos historicamente pela humanidade, os quais são considerados “socialmente relevantes”. Deste modo, buscando as formas mais adequadas pelas quais se produzem esses conhecimentos, residindo o que tem de mais específico no trabalho docente, ou seja, o ensino, o qual não se confunde com pesquisa, pois é uma prática distinta para produção de conhecimento novo (SAVIANI, 1997).

Destarte, o conhecimento é objeto de transmissão-assimilação, ensino-aprendizagem, de socialização na escola e diz respeito ao papel e a razão de sua existência como instituição, são sistematizados e elaborados. Por sua vez, o saber metódico, tem a ver com ciência, segundo Saviani (2008).

Alicerçado nisso, o autor coloca a necessidade em distinguir o considerado curricular e extracurricular para não tomar por principal o que é secundário e deslocar para o acessório as atividades constituintes na razão de ser da escola. O que de fato se observa, facilmente, no cotidiano escolar.

Com base nas considerações apresentadas, analisamos no próximo capítulo as brincadeiras e os desenhos no contexto do aprendizado das noções espaciais, as crianças socializam, trocam experiências, e apreendem distintos modos de viver com os colegas, exploram o espaço, modifica-o e ao mesmo tempo é modificada. Com o cotidiano das atividades de brincadeiras e dos desenhos ocorre o aprendizado.

3 AS BRINCADEIRAS E OS DESENHOS COMO PROPULSORES DAS NOÇÕES ESPACIAIS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A presente pesquisa busca compreender as brincadeiras e os desenhos como propulsores das primeiras noções espaciais na Educação Infantil, e como o conhecimento pode auxiliar a criança no Ensino Fundamental. Para a Execução da pesquisa foi necessária uma revisão de literatura sobre a temática para compor um banco de dados. Assim, realizou-se uma análise nos documentos como os DCNs e a BNCC para perceber se as noções espaciais, as brincadeiras e os desenhos são contemplados pelos documentos.

Notou-se por meio de tabelas sobre os campos de experiências que na Base Nacional Comum Curricular, bem como nas Diretrizes e Bases da Educação Infantil não especificaram as noções espaciais e sim sobre o espaço e forma abrangendo varias áreas do conhecimento como a Matemática, a Geografia e Ciências. É interessante pesquisar: ao desenvolver o documento os professores participaram da elaboração deste? Qual o interesse dos governantes em não convidar os professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio para auxiliar na elaboração?

Um fator modificou as trilhas da pesquisa, a Pandemia Mundial de um Vírus desconhecido denominado de Coronavírus (Síndrome Aguda Respiratória Grave SARS). Pelo fato das aulas serem canceladas no intuito de reduzir a disseminação dessa grave doença, não foi possível concluir as observações nas instituições analisadas, sendo assim optou-se por estudar os documentos que regem sobre a Educação Infantil Brasileira, especificamente, como eles ressaltaram sobre as noções espaciais e as brincadeiras. Sendo este conhecimento fundamental para o desenvolvimento da criança.

Infelizmente esse conhecimento está pautado de forma geral e mais complexa, sem elencar a forma desse aprendizado para a primeira infância. Nesse sentido, os professores podem ensinar as noções espaciais de forma descontraída brincando e explorando o lugar, os objetos ao seu redor, nomeando o corpo, como Castrogiovanni (2006) apontou. São importantes essas reflexões sobre o conhecimento espacial por meio da brincadeira na Educação Infantil, ao entender a distância do corpo em relação ao objeto, pois no caso da atividade de Cobra Cega, a criança não está vendo o bastão que irá alcançar o pote de doce. Assim, esse desenvolvimento é de suma importância para a aprendizagem infantil relativamente ao raciocínio lógico, à socialização e o conhecimento espacial.

3.1 As brincadeiras e os desenhos para o desenvolvimento das noções espaciais: análise dos PPPS de duas escolas de Catalão (GO)

Neste capítulo vamos abordar os documentos oficiais que normatizam sobre a Educação Infantil e também a importância do desenvolvimento da criança no tocante das noções espaciais. Questiona-se: quais atividades são propostas (na Creche, em Catalão Goiás) e em um Colégio privado que contemplam as noções espaciais por meio das brincadeiras, jogos e desenhos? Para responder a esta questão vamos analisar os documentos nacionais e, também, o Projeto Político Pedagógico de ambas as instituições

É necessário elencar que utilizando esses documentos (LDB, BNCC, PCNs e PPPs) os/as professores/as precisam elaborar os planos de aula que contemplam, ou não, as brincadeiras como mediação das primeiras noções espaciais a depender da linha teórico metodológico que trabalha.

Nesse limiar, torna-se fundamental estudar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e analisar quais os campos de experiências são mais apropriados para trabalhar as Primeiras Noções Espaciais na Educação Infantil. Seguindo essa linha de raciocínio, os/as gestores/as das escolas acrescentam esses campos de experiência no Projeto Político Pedagógico (PPP). Dessa forma, pergunta-se, ainda, como aparecem nos PPPs das duas escolas pesquisadas a questão da mediação com jogos e brincadeiras?

Segundo Brasil (2009, p.12), a Educação Infantil faz parte da:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

É um direito constituído por lei oferecer uma educação gratuita e de qualidade para crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos na rede pública e também muito ofertada pela rede privada. A Educação Infantil é uma modalidade de ensino regular ofertada no período diurno em todos os município brasileiros. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2009, p.12) também traz o conceito de criança, que é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca,

imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

É dada a ênfase que as crianças são sujeitos de direitos e são protagonistas, pois elas brincam, socializam com o outro, observam o espaço a sua volta, exploram e vivenciam. É importante para a aprendizagem das crianças que exista um Projeto Político Pedagógico bem fundamentado e de acordo com realidade da criança que recebe.

Assim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica têm uma finalidade de assegurar à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Ao abordar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, percebe-se que sobre os espaços, bem como sua organização, a família tem uma relevante contribuição para aproximar o espaço da sua casa com o da escola. Nesse sentido, a criança é um sujeito de direitos que possui voz e vez, por isso, é de suma importância que possua um espaço organizado, para seu desenvolvimento motor, social e cognitivo (DCNEI, 2009).

Os pilares éticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica ressaltam as brincadeiras que desenvolvem a socialização, pois priorizam o respeito ao outro, isto é, os direitos à cidadania. As propostas pedagógicas desse segmento político concerne também no exercícios de criticidade, tal como, do respeito à ordem democrática. As brincadeiras mediadas pelas/os professoras/es ampliam a criatividade, a ludicidade e dá liberdade, ao mesmo tempo a expressão das crianças se torna mais desenvolvida, e a cultura local se torna mais expressiva (DCNEI, 2009).

Esse segmento tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Seus sujeitos situam-se na faixa etária que compreende o ciclo de desenvolvimento e de aprendizagem dotada de condições específicas, que são singulares a cada tipo de atendimento, com exigências próprias (BRASIL, 2013).

As considerações carregam marcas singulares antropoculturais, porque as crianças advêm de distintos e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos. Nesse contexto, os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos

profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade (BRASIL, 2013).

Para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem religiosas, entre outras, no espaço escolar as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos/as profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada com a brincadeira orientada pelos profissionais da educação.

Esses momentos que o/a professor/a realiza a mediação por meio do brincar é fundamental, pois a criança explorar o espaço e a natureza e os profissionais podem criar os projetos utilizando a curiosidade das crianças, buscando o interesse pela pesquisa e a aprendizagem desde a primeira infância.

Os vínculos com a família e a escola são importantíssimos, pois são laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, devem ser estimulados desde a Pré-Escola e sua intensificação deve ocorrer ao longo do Ensino Fundamental, etapa em que se prolonga a infância e se inicia a adolescência.

Na Educação Infantil devem ponderar o Projeto Político Pedagógico fundamentado no que dispõem os artigos 12 e 13 da LDB e no ECA, os conceitos orientadores do processo de desenvolvimento da criança com a consciência de que elas, em geral, adquirem as mesmas formas de comportamentos demonstradas pelas pessoas em suas relações sociais, para além do desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Assim, a gestão da convivência e as situações em que se torna necessária a solução de problemas individuais e coletivos pelas crianças devem ser previamente programadas, com foco nas motivações, estimuladas e orientadas pelos/as professores/as e demais profissionais da educação e outros/as de áreas pertinentes, respeitando os limites e as potencialidades de cada criança e os vínculos desta com a família ou com o seu responsável direto (BRASIL, 2014).

A etapa da Educação Infantil é essencial, porque desenvolve-se a socialização da criança a qual aprende a ganhar e a perder por meio do brincar, e explorando o ambiente é possível aprender sobre o espaço e as suas formas, contemplando os conceitos matemáticos. Contudo, é crucial no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico as discussões acerca das noções espaciais a serem trabalhadas. Conforme consta o art. 9º, as práticas pedagógicas que constituem a proposta curricular da Educação Infantil devem apresentar os eixos norteadores das interações:

- I) promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II) favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III) possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV) recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V) ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VI) possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VII) incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- VIII) promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- IX) promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras (BRASIL, 2014, p.99).

É importante ponderar o inciso 4 (quatro) que traz, especificamente, sobre a aprendizagem das noções espaciais por meio das interações e brincadeiras que as crianças aprendem sobre si, isto é conhece seu corpo, o espaço que a cerca, socializando e sentindo o lugar, quantificando, apreendendo sobre as formas vivenciando seu cotidiano.

Nessa etapa é relevante o cuidado e a educação, estimulando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando propostas pedagógicas que considerem o currículo como conjunto de experiências articulando saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2014) é importante o brincar mediado, pois com ele desenvolve-se a socialização, assim as emoções como a raiva, o medo, a felicidade são expressadas.

A atividade principal é um instrumento relevante para aprender os cuidados de higiene com o corpo, como também a cuidar do espaço a sua volta. Desenvolvendo hábitos de preservação da natureza, não jogando lixo no espaço externo da escola.

Configura-se que planejada sobre a apresentação da estrutura legal e institucional da Educação Infantil é crucial refletir sobre sua função sociopolítica e pedagógica, como base de apoio das propostas pedagógica e curricular das instituições. Considera a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22 (vinte e dois) que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

O papel das escolas públicas e privadas, na etapa da Educação Infantil a título nacional, especialmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada. A redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal) são compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil.

É preocupante e significativamente conhecida no Brasil a desigualdade no tocante ao acesso às creches e pré-escolas por crianças brancas e negras, que residem no meio urbano ou rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, sobretudo, ricas e pobres.

Além das desigualdades de acesso, há também as condições díspares da qualidade da educação oferecida às crianças que configuram em violações de direitos constitucionais delas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais.

Outro ponto importante para análise é sobre as creches e pré-escolas que constituem-se em estratégias de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, pois permitem às mulheres sua efetivação para além do contexto doméstico (BRASIL, 2014).

É obrigatoriedade do Estado também cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas, implicando assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de distintas classes

sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (BRASIL, 2014).

Infelizmente, na atualidade há casos que o Estado não cumpre a função sociopolítica e pedagógica, visto que crianças têm direitos e desejos os quais carecem ser ouvidos, pois são sujeitos em desenvolvimento. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica (BRASIL, 2013).

A criança é considerada o centro do planejamento curricular e, ao mesmo tempo, é sujeito de direitos e da sua história; vive, interage, e apreende com os adultos, espelha-se nas suas práticas cotidianas. Assim, as escolas devem garantir que elas brinquem e se desenvolvam, aprendam com outras crianças com distintas culturas. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, Faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2014).

É importante a ciência apontar que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, expandindo gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados mostradas a ela.

No tópico que ressalta sobre a aprendizagem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil há uma citação sobre a linguagem a qual considera a escrita como objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente as crianças começam a se interessar muito antes que os/as professores/as a apresentem formalmente. Entretanto, asservera que esse assunto não está sendo muitas vezes adequadamente compreendido e trabalhado na Educação Infantil. Nessa perspectiva, ao trabalhar a linguagem escrita com as crianças devem considerar a ludicidade, a brincadeira e a contação de história. Pode-se dizer que o trabalho utilizando a língua escrita com crianças não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito (BRASIL, 2021).

Esse tópico também é criticado, porque nem todas as crianças tem acesso à linguagem escrita, principalmente aquelas oriundas das classes populares, na Base Nacional Comum Curricular também recebe críticas

Parte do princípio que a apropriação da linguagem se dá por meio do reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, perpetrar-se no presente em atividades envolventes que incentivem a criança a contação de histórias com a finalidade de conhecer distintos gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. Para o aprendizado da linguagem escrita é necessário o conhecimento da lateralidade que envolve o ensino das noções espaciais (BRASIL, 2021).

Dessa forma, a brincadeira e os jogos que envolvam e desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, igualmente como as que lhe permitam construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças. Experiências que promovam o envolvimento da criança com o meio ambiente e a conservação da natureza e a ajudem elaborar conhecimentos, por exemplo, de plantas e animais, devem fazer parte do cotidiano da unidade de Educação Infantil. Outras experiências podem priorizar, em contextos e situações significativas, a exploração e uso de conhecimentos matemáticos na apreciação das características básicas do conceito de número, medida e forma, portanto como a habilidade de se orientar no tempo e no espaço (BRASIL, 2021).

Com as práticas do brincar as crianças irão conhecer os números e as formas geométricas as quais fazem parte do cotidiano e ao mesmo tempo, é possível aprender sobre as noções espaciais, sendo de fundamental importância para as habilidades de construção de mapas quando as crianças tiverem no Ensino Fundamental 1 (um).

O texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovado em dezembro de 2017 e adotado como referência para reelaboração dos currículos estaduais, estabelecidos em regime de colaboração com os municípios. Nessa perspectiva o documento dá autonomia aos municípios para ampliar e ressignificar de acordo com as necessidades locais. Todos esses fatores são relevantes para aquisição da aprendizagem da criança, pois a partir do conhecimento do corpo e do desenvolvimento através da interação elas ampliam a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens (BRASIL, 2014).

Já na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular eles querem adiantar o processo de alfabetização das crianças na Educação Infantil não priorizando o desenvolvimento infantil com brincadeira e atividades lúdicas; já nas Diretrizes e Bases da Educação Infantil enfatiza-se o desenvolvimento da criança.

As crianças são únicas, ou seja elas tem suas particularidades e especificidades em se colocar nos relacionamentos e nas interações, de revelar-se emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações vivenciadas desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas.

Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. Uma atividade muito importante para a criança é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para sua fantasia se aproximar ou distanciar da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (BRASIL, 2014).

Essa etapa é distinguida pela linguagem e pela marcha, o que favorece a atuação da criança com o meio inserido, aumentando a percepção de si mesma. A criança desenvolve autonomia, explora o ambiente e os objetos contidos nele.

A partir dessa fase a criança pensa e necessita de gestos para expressar seus pensamentos. Ainda, a criança não imagina sem representar e cita um exemplo quando fala de um presente que ganhou, demonstra com gestos o tamanho dele. A etapa projetiva predomina entre dois e três anos de idade, quando se atinge o Estágio Projetivo, onde se amplia a percepção das coisas e do mundo.

Segundo Reis (2006, p.21) a construção da noção espacial das crianças pequenas tem como princípio a relação com o próprio corpo dentro do espaço em que está inserido:

O conhecimento do espaço físico e da geometria parte do conhecimento e do trabalho com o corpo, quando a criança tomará consciência de suas sensações, potencialidades e limitações, pois, para conhecer o outro e o espaço a seu redor, é necessário conhecer a si mesmo, formando internamente um “esquema corporal”.

Albercaine e Berdonneau (1997) asseveram que a criança pode estruturar as noções espaciais a partir do momento em que ela adquire a imagem mental de seu próprio corpo. Assim, proporcionar atividades e utilizar a linguagem espacial contribui para a construção de noções espaciais.

A Lei de Diretrizes e Bases aborda, de forma geral, a respeito do desenvolvimento da criança por meio do brincar e da atividade principal desenvolvidas por ela, como a coordenação motora grossa, para, posteriormente desenvolver a coordenação motora fina. Conforme consta

a BNCC, no eixo Traços Sons Cores e Formas, a brincadeira é fundamental para desenvolver essa competência.

Nesse ponto de vista ao trazer os campos de experiência para a Educação Infantil é possível conhecer que o espaço geográfico está presente desde a primeira etapa escolar, isto é, nesse segmento em relação há a instituição, nesse contexto é relevante abordar histórias infantis sobre o meio em que a criança vive, para trabalhar com espaços cores e formas como esse autor reflete acerca do processo das crianças estarem inseridas no espaço e no tempo, assim como sabermos ser impossível dissociá-los um do outro, uma vez que a medida que muda o tempo, muda também o espaço. Nessa perspectiva, é necessário pesquisá-lo conjuntamente. Seguindo essa via de análise, a Geografia visa estudar o espaço, entretanto, isso não implica que a pesquisa se dê apenas sobre objetos, fixos ou móveis, mas também sobre os sujeitos e suas ações (CASTELLAR, 2007).

Fundamentado nessas considerações, Santos (1988) define o que é espaço como nem uma coisa, nem um sistema de coisas, e sim uma realidade relacional. Por esse aspecto não é possível conceituá-lo sem relacionar com outras realidades, isto é, a natureza e a sociedade mediatizada pelo trabalho. Partindo dessa premissa é impossível imaginarmos o espaço sem a sociedade que movimenta e interage com ele.

Em diversas vezes, a ideia de experiência é confundida com a de vivência, mas nem tudo o que é vivido se constitui como experiência educativa. Um estudo de um dia vivido na instituição de Educação Infantil pode apontar atividades que pouco modificam as crianças e professores. Atividades com pouco ou nenhum desafio, como preencher fichas de tarefas simples, ligar pontos, colorir desenhos prontos, conhecer uma grande quantidade de informações extraídas dos livros sem conversar com os colegas sobre os sentidos que isso possa adquirir para cada um, longos períodos de espera conduzidos de forma heterônoma pelos adultos ou exercícios repetitivos de coordenação.

A partir desse argumento, Melo (2013, p.20) discorre:

Estes são alguns exemplos de vivências que não constituem uma experiência transformadora. Da mesma forma, muitas vezes os professores vivem o cotidiano da profissão como uma lida, cheia de afazeres e tarefas que se repetem de um dia a outro, submetendo-os a um funcionamento burocrático que pouco altera sua condição profissional, o sentido de ser professor a cada dia. São vivências pelas quais se passam, mas que não promovem mudanças de comportamento, de visão de mundo, de modos de interpretação e expressão.

A partir do cotidiano das crianças, elas podem vivenciar contextos distintos no tocante à cultura e por meio do brincar, mediados pelo o/a professor/a é fundamental respeitar o outro, como também nesse contexto ensinar as primeiras noções geográficas.

Nesse contexto a narração das histórias cotidianas às interações com diferentes parceiros vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas significativas a elas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas coisas as quais elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas (BRASIL, 2014).

3.2 Base Nacional Comum Curricular: os caminhos para o brincar

A Base Nacional Comum Curricular foi consagrada em dezembro de 2017, a partir de então passa a ser referência nacional para apoiar os professores na efetuação de currículos e materiais didáticos com a finalidade de elaborar políticas de formação de professores e gestores de avaliação para concursos públicos.

É importante frizar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo e determina o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens fundamentais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este último aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos com a finalidade de formação humana integral e construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, (BRASIL, 2014).

Na Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil no tópico que aborda sobre “a visão de criança: o sujeito do processo de educação”, destaca que a criança é a essência do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, Faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil diz que brincadeira proporciona a fantasia e as crianças realizam as atividades que os adultos fazem, dessa forma ela aprende e ensina outras crianças aquilo que já sabe, por isso a Educação Infantil é essencial, pois as crianças aprendem a linguagem verbal, e através dos jogos e das brincadeiras que realizam na escola, elas conhecem a lateralidade e movimentando com o corpo ela desenvolve as noções espaciais (BRASIL, 2014).

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (BRASIL, 2014).

A finalidade de usar a obra “As Cem Linguagens da Criança”, deu-se porque o estudioso cita a criança como um sujeito de Direitos, assim, por meio da sua curiosidade de explorar o espaço o autor traz a pesquisa através da escuta atenta das crianças, visto que de acordo com o autor a partir das descobertas que as mesmas fazem em grupo surgem projetos que podem se relacionar a BNCC, foi possível estudar sobre as distintas linguagens visual, artística, matemática, e é indispensável utilizar a brincadeira para desenvolver essas habilidades, além da importância da linguagem corporal, pois através dela a criança conhece o próprio corpo e ao mesmo tempo se desloca no espaço, pula, marcha, realiza circuitos. Essas brincadeiras são propulsoras do aprendizado das noções geográficas. Nesse sentido este autor evidencia as noções espaciais, como conhecimento e exploração dos lugares, e utiliza a pesquisa desde a primeira infância (crianças com dois anos) (GANDINI, 2014).

As atividades de contação de história reforçam a linguagem verbal e a criatividade das crianças, e ao observarem a natureza e vivenciarem o espaço, elas conhecem as formas dele. Entretanto, esses documentos não contemplam as especificidades das noções Geográficas, através delas as crianças ampliam vários conhecimentos, o primeiro é conhecer o corpo, explorar o espaço e apreender suas formas e sobre os conceitos matemáticos (GANDINI, et al, 2016).

É importantíssimo esses fatores para o desenvolvimento infantil, contudo considera-se que as atividades precisam ser realizadas para o segmento da Educação Infantil. Outro fator relevante é o direito à proteção e saúde, à liberdade e à confiança, pois as crianças são sujeitos de direitos e possuem voz e vez.

Cabe destacar que a concretização do artigo 1º que faz parte das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2014), acerca das propostas pedagógicas das

instituições de Educação Infantil, deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- I) a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II) a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- III) a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- IV) o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- V) o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- VI) os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- VII) a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- VIII) a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

Outra discussão interessante é incentivar o respeito das crianças pelos colegas, que estão inseridos na cultura do lugar. A linguagem dos direitos determina um estudo enraizado pelos professores e orientadores de estágio, também, pelos estagiários e estagiárias, assim como exigem, da didática, esforços concentrados sobre a prática pedagógica, em formação, nos cursos de Pedagogia. Os campos de experiência são procedentes do Artigo 9.º da Resolução CEB/CNE n.º 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), que fixou as Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. “Experiência” consta também nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), publicadas em 2013, pelo Ministério da Educação. Neste documento consta:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

- I) promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II) favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

- III) possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV) recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V) ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI) possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII) possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII) incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX) promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X) promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI) propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII) possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. Parágrafo único. As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (BRASIL, 2009).

Esse documento versa sobre a importância das sensações para as crianças na primeira infância, pois ao promover a exploração do espaço para sentir a sua volta o contato com o outro é fundamental na aquisição do conhecimento. Nesse aprendizado propõe o contato com as formas do lugar e conhece-se a lateralidade ao desenhar esse ambiente também.

Então, por isso as brincadeiras e os desenhos são ferramentas que ao serem utilizadas pelos/as professores/as por meio da música e também representação, o docente pode levar ao cotidiano dos/as alunos/as, à cultura ao seu redor e o conhecimento de si o qual é adquirido pelas crianças de forma prazerosa e única (SILVA, 2018).

Os/As professores/as precisam ter voz na elaboração do currículo, isto é, do Projeto Político Pedagógico, porque eles têm conhecimento do cotidiano da sala de aula e das crianças, assim, devem seguir os campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular respeitando as fases de desenvolvimento de cada criança. Nessa perspectiva o primeiro eixo é o conhecimento de si mesma, no qual efetua-se atividades em frente ao espelho, faz-se perceber

seu corpo, os seus membros, interage com o colega e o espaço, e suas múltiplas possibilidades de brincar.

Atingindo uma crítica à base sobre a educação da infância Cury, Reis e Zanardi (2018, p.107) asseguram – e concorda-se, a partir da análise da primeira seção deste artigo:

Sobre esses aspectos do cotidiano, a BNCC é lacunar, incluindo afirmações genéricas e pretensamente autoexplicativas, como por exemplo a ideia de cuidar e educar, ou ainda, a ideia de campos de experiência, ambas conceitualmente não desenvolvidas, além de uma sensível ruptura entre os cânones da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, operando por uma ruptura no modo de educar as crianças.

Pensano no princípio que há uma ideia de ruptura formativa na educação básica, sendo esta uma afirmativa recorrente nos textos que discutem o tema. O curioso, logo, é termos uma legislação curricular com tantos retrocessos, sendo que possuímos vastíssima produção de conhecimento, desde os anos 1980, sobretudo com a abordagem do materialismo histórico-dialético que ainda continua “vivo” na pesquisa em educação.

Infelizmente o documento não é capaz de asseverar domínio de conteúdos ou garantir o desenvolvimento de competências. A Base Nacional Comum Curricular pode sinalizar, orientar, nortear, propor, sugerir e até estabelecer os marcos normativos, mas não reúne a força necessária para garantir.

Na concepção de Vygotsky (2001) o professor deve mediar a aprendizagem utilizando estratégias que levem o aluno a tornar-se independente. O domínio de conteúdos e o desenvolvimento de competências específicas são ações que fazem parte de um processo de formação mais amplo.

Para Cavalcanti (2005, p.197):

As formulações de Vygotsky sobre esse complexo processo de formação de conceitos ajudam os professores a encontrarem caminhos no ensino para cumprir objetivos de desenvolvimento intelectual dos alunos, com a contribuição específica das matérias básicas do currículo escolar, como é o caso da geografia. Com efeito, os conteúdos dessa disciplina têm como um dos eixos de estruturação os desdobramentos de conceitos amplos da ciência a que correspondem, e são encarados como instrumentos para o desenvolvimento dos alunos.

No documento o eixo que abrange sobre o conhecimento geográfico na primeira infância são as noções espaciais apreendidas por meio de brincadeiras e atividades de movimento que auxiliam na aprendizagem dessa disciplina. Nesse sentido, as críticas apontadas

são referentes ao excesso de conteúdos norteando os eixos no Campo de Experiência, o aumento da carga horária dos professores.

Essa reflexão de Rodrigues sobre a BNCC (2016) concorda com o mesmo princípio sobre as noções espaciais abrangerem também a linguagem na infância, pois a partir do desenvolvimento, a criança busca explorar o espaço, e também, ao aprender o traçado das letras elas conhecem a lateralidade. Então, é essencial os/as professores/as participarem das atualizações e elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

A contribuição do parecer crítico de Rodrigues (2016, p.2) aponta outros objetivos que a BNCC poderá alcançar:

- 1) influenciar os cursos de formação inicial e continuada de professores por meio de novas reformas curriculares das licenciaturas, tendo em vista o aumento de disciplinas voltadas para situações práticas de sala de aula;
- 2) servir de matriz para a elaboração dos exames nacionais;
- 3) oferecer elementos para a estruturação de aproximadamente 60% dos currículos das secretarias e unidades escolares de educação básica, sendo que o restante poderá ser estruturado a partir da diversidade da cultura regional e local;
- 4) influenciar a elaboração de livros didáticos, tendo em vista a padronização nacional de objetivos e conteúdos, a fim de oferecer uma medida de igualdade de aprendizagem para os alunos, pois, todos teriam com a BNCC uma mesma meta de aprendizagem a ser alcançada.

Uma parte relevante na introdução da BNCC (2017) é a apresentação da contribuição do documento ao sistema educacional brasileiro considerando que o texto é marcado por tom mais realista e mais responsável com os entes federados, o qual era apresentado na primeira e segunda versões, apresentando na terceira versão a seguinte redação:

Espera-se que a BNCC contribua para superar a fragmentação das políticas educacionais e enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo, como também seja balizadora da qualidade da educação básica (BNCC, 2019).

As críticas sobre a Base Nacional Comum Curricular são referentes ao documento elaborado pensando na elite, pois os campos de experiências são construídos com a finalidade de atender a demanda das escolas privadas. Enquanto as escolas públicas não conseguem investir em materiais, brinquedos, porque há uma parceria com a Prefeitura da cidade de Catalão e a outra verba provém de doações e recursos oriundos de festas realizadas pela Igreja Católica.

Há controversas do campo de experiência relacionado às noções espaciais, necessitando de um professor especialista, porque traz a matemática, as formas geométricas, as ciências da

natureza quando trazendo o termo relações e transformações e o espaço como sendo palco do cotidiano infantil o qual a criança brinca e apreende (BRASIL, 2020).

Os professores não participam da elaboração da Base Nacional Comum Curricular, seria essencial a participação desses profissionais, porque eles sabem do cotidiano da sala de aula, as atividades de brincadeira seguindo os campos de experiência, seriam importantíssimos. Entretanto, não é interessante para os governantes, como também não é finalidade para a elite formar uma população com pensamento crítico.

Essa informação foi contraditória, porque posteriormente o documento deve ser seguido pelas escolas, pois é norteador, desta forma a população, assim como os professores, não participaram da elaboração. A Base Nacional não é o currículo, entretanto deve ser utilizado nas escolas públicas e particulares, devem fazer parte do Projeto Político Pedagógico.

É dada a ênfase que na primeira versão via internet foram significativas contribuições para a crítica, que resultaram mais 12 milhões de entradas e foram encerradas em 2016. No período de maio do mesmo ano, apresentou-se a segunda versão do documento, que conforme o MEC contemplava as contribuições virtuais. Assim, no próximo mês, estava prometida a realização de seminários estaduais e por fim, junho seria o mês de finalização sugerida (BRASIL,2020)

Todos esses aspectos ocorreriam sem maiores ou menores retrocessos, porém com *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, a fragilidade dos ministros do governo de Michel Temer e a ampliação da influência do programa Escola Sem Partido, a constituição da Base vem sendo prorrogada. Portanto, como a discussão sobre quais instituições estão liderando o processo, a forma a cooperar na crítica ao documento via internet como um mecanismo de controle e a aplicabilidade da BNCC também urgem serem problematizados.

Faz-se necessário relatar que a elaboração do documento efetuou-se com estímulo do governo federal e especialmente de entidades como o Instituto Natura, Instituto do Itaú, Fundação Lemann, empresas nacionais e internacionais que ocultam na categoria de sociedade civil, conhecido como Movimento Todos pela Educação.

A aparência enganadora, a nosso ver, pode ser encarnada a partir da confluência de pessoas e cargos tanto nos aparelhos do Estado, exemplos o MEC, CNE, como nas associações civis. Essa conformação e o grande peso das entidades presentes na elaboração da BNCC resultam na falta de uma apresentação explícita dos elementos centrais e essenciais da proposta, temos, como exemplo, porque a necessidade de formular um documento que balize a avaliação, formação de professores deva existir; quais interesses, empresas, entidades estão subsidiando o

documento; quais grupos e quais teorias do conhecimento, educacional e pedagógica fundamentam os conteúdos dos componentes curriculares?

Barbosa (et al, 2017) argumenta sobre o documento na sua terceira versão que está alicerçado na concepção de competências individuais, já utilizada historicamente em textos e projetos que se estruturaram nas conhecidas reformas políticas de formação e gestão e de políticas educacionais na década de 1990, sendo tal concepção referendada na demanda do mercado em detrimento de uma formação ampliada com sujeito. Desse modo, o modelo curricular apresentado fere princípios e fundamentos das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, bem como as DCNEI (BRASIL, 2009).

A BNCC relata sobre a cisão da creche e pré escola, pois as quais são instituições demarcadas por atendimento de caráter coletivo e não somente individual. Outro fator que deve ser analisado é a seriação das atividades elencadas por idade de modo compartimentado. A partir dessa premissa a Educação infantil deve ser versada na sua totalidade, para que não percam as singularidades das crianças em suas vivências e diferentes idades. O presente documento da BNCC não menciona a diversidade de infâncias e o ensino especial, ao tratar das experiências e objetivos de aprendizagem (BRASIL, 2020).

O conhecimento constado na base sobre as noções espaciais é superficial e não elenca sobre a sua importância na Geografia. Então é relevante que os professores participassem da elaboração, porque a partir do cotidiano da escola e priorizando o protagonismo infantil, a base teria um fundamento teórico mais sólido. Dessa forma, a mediação do professor ao utilizar a brincadeira e as noções espaciais, por meio das atividades de circuito no parque, ao apreender o traçado das letras utilizará esse conhecimento de lateralidade (BRASIL 2020).

Além dessa discussão relevante Azanha (1995) propõe analisar a Geografia, principalmente, na Educação Infantil, sob o ponto de vista do outro, entretanto sem abandonar todo o sistema de representação contruídos com os saberes e cultura desse lugar. A crítica do autor é referente à distância do conhecimento geográfico das séries iniciais. Se o conhecimento não está próximo das séries iniciais, muito menos estará da Educação Infantil.

É crucial a realização de formação inicial e continuada para os professores da Educação Infantil, pois é exclusivamente para os conhecimentos da escolarização acima deste, ou seja, são práticas cotidianas díspares.

Preocupante é que no processo de educação de crianças de 0 (zero) até 6 (seis) anos de idade não é admissível tratar o conhecimento e os processos de aprendizado e desenvolvimento infantil com base em linearidades e de modo instrumental, como encontra-se expresso na BNCC (BRASIL, 2021).

É relevante pautar que o documento deveria ser um norteador para os professores, utilizar os campos de experiências para desenvolverem atividades com as crianças, contudo o mesmo tem a finalidade de não respeitar as diferenças culturais e conseqüentemente sendo uma forma de controle do trabalho educativo, dando vazio a testes e medidas em larga escala, servindo muitas vezes para opressão das crianças e suas famílias.

Há necessidade de uma reflexão na essência da elaboração da BNCC, pois o objetivo do documento centra-se em um processo avaliativo e formativo homogeneizador tanto para crianças quanto para seus professores. Outro ponto que merece ênfase é acerca da subdivisão das crianças em relação aos maternais 1 (um) e 2 (dois), porque as que completam 3 (três) anos até o dia 31 (trinta e um) de março ainda permanecem no Maternal 1 (um), e as que completam 4 (quatro) anos até o dia 31 (trinta e um) de março são do Maternal 2 (dois), que não se sustenta teoricamente nem epistemologicamente (BRASIL, 2020).

Outro ponto negativo do documento, que merecia uma correção, é sobre a subdivisão das crianças de até 18 (dezoito) meses como bebês, as destituem da titulação crianças e da compreensão de totalidade dos processos infantis, o que demarca retrocesso político no que concerne à defesa de um projeto de educação integral e integrada das crianças, do nascimento até os 6 (seis) anos de idade. Na Educação Infantil, traz conseqüências para os sistemas educacionais, à medida que incentiva a separação dos atendimentos das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, as quais são direcionadas às instituições de caráter privado ou de assistência (BRASIL, 2021).

3.3 A Base Nacional Comum Curricular e a relevância das Noções Espaciais para o desenvolvimento da criança

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo o qual motiva o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens fundamentais. Todos/as os/as alunos/as devem ampliar ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica de modo a garantir seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Este documento normativo aplica-se, exclusivamente, à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos os quais visam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais deliberadas na BNCC devem concorrer para afirmar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam no âmbito pedagógico os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2020).

Para a BNCC a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2014).

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização que só teria seu começo no Ensino Fundamental, sendo considerada fora do Ensino Formal.

A Educação Infantil passou a atender crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos segundo promulgação da LDB em 1996; atualmente esse segmento tem a finalidade de constituir a autonomia do sujeito, por meio do brincar, isto é, primeiramente é necessário conhecer a si próprio e posteriormente conhecer o outro e o espaço a sua volta. Nesse sentido é de suma importância essa etapa do desenvolvimento.

Na Constituição Federal de 1988, tem-se o entendimento que a creche e a pré-escola para as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, é dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica.

A Educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica, assim, ela é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola é resultado de parte significativa da primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (BNCC, 2019).

Cabe destacar que nas últimas décadas vem se solidificando, na Educação Infantil, a concepção vinculando o educar e o cuidar, abrangendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Dessa forma, as creches e as pré-escolas, ao acolher as vivências, os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, os articulam em suas propostas pedagógicas e têm a finalidade de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve

aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2014).

É necessário ressaltar que o campo de experiência, corpo, gestos e movimento estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, também constituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais no mesmo segmento, elenca sobre as brincadeiras e os jogos e a importância do conhecimento do corpo realizado por meio da interação e da aprendizagem das noções espaciais, porque desenvolvendo a marcha as crianças terão mais possibilidades de explorar o espaço (BRASIL, 2014).

Desta feita, a interação nos momentos de brincadeira, conforme a BNCC (2019, p.33):

[...] caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

É dada a ênfase que o brincar é uma atividade importante para as crianças ampliarem seu desenvolvimento social, cognitivo e motor, pois elas aprendem a dividir objetos e interagir com os colegas, ainda, adquirem novos conhecimentos com os amigos, com o professor, através da mediação das atividades realizadas.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental para o sucesso das crianças no ingresso do Ensino Fundamental 1, pois, as atividades promovidas pelo brincar dirigido, as auxiliam a viverem em sociedade e aprendem a conviver em harmonia.

Sobre esse assunto Wallon (2007) aborda que o brincar passa por estágios os quais vão das brincadeiras puramente funcionais, passando pelas brincadeiras de ficção, de aquisição e de fabricação. Nesse contexto, as brincadeiras funcionais podem ser movimentos muito simples, como estender e encolher os braços ou as pernas, agitar os dedos, tocar objetos, imprimir-lhes um balanço, produzir ruídos ou sons. Como elenca na BNCC e Wallon (2007), os estágios do brincar são imperativos para o desenvolvimento infantil.

Diante do exposto, por meio do brincar, a criança vivencia o cotidiano da vida adulta, as brincadeiras de Faz-de-conta tendo como exemplo, mais típico, é o brincar de boneca e montar no cabo de vassoura como se fosse um cavalo, intervém uma atividade cuja interpretação é mais complexa, todavia, mais próxima de certas propostas interessantes de definição do brincar.

Nas brincadeiras de aquisição, a criança fica atenta através dos olhos e ouvidos. Assim, ela olha e escuta, esforça-se para perceber e compreender coisas, seres, cenas, imagens, relatos,

canções as quais tendem a captar a sua atenção. Nas brincadeiras de fabricação, diverte-se ao juntar, combinar entre si objetos, modificá-los, transformá-los e cria-los (WALLON, 2007).

Wallon (2007) faz uma discussão relevante sobre o brincar, pois, através dele, a criança constitui significados importantes, como da assimilação dos papéis sociais e compreensão das relações afetivas ocorridas em seu meio, como também, para a construção do conhecimento. A atividade lúdica é uma situação em que a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimento das mais diversas ordens. Ela possibilita, igualmente, a construção de categorias e a ampliação dos conceitos das áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva esse presente documento é relevante, pois articula a brincadeira como atividade primordial para o desenvolvimento da criança e posteriormente a aquisição da aprendizagem. Nesse contexto observa-se que o conhecimento primário do espaço é essencial para a aquisição da linguagem matemática, da socialização, do conhecimento do eu, do corpo, e como também a cognição (CALLAI, 2008).

Callai (2008) ao elencar sobre o fazer pedagógico na Educação Infantil, ressalta que este também é concebido por um movimento o qual provoca a construção de desafios, para explorar a relação envolvendo os lugares da escola e nas brincadeiras, entendidas além do brincar em si mesmo, isto é, buscando-se dimensionar o coletivo diante das ordens tópicas para a experiência acontecer, um exemplo importante é solicitar as crianças que organizem a sala, para a hora do descanso.

Nesse sentido, problematizar com as crianças que os lugares têm forma, nome e significado. A partir disso fazer parte deles e poder compreender o sentido dessa relação e dela participar como sujeito coletivo. Ao verificar os autores como Callai (2008), Castaellar (2011) os quais estudam sobre a importância das noções espaciais para o desenvolvimento das crianças, também podemos pesquisar o que os documentos como a Base Nacional Comum Curricular, os Referenciais Curriculares para a Educação infantil, relatam sobre a ênfase dada às noções espaciais vinculadas com a brincadeira para o desenvolvimento dessa aprendizagem.

Assim, os documentos enfatizam o espaço e forma ressaltando o desenvolvimento matemático como fundamental. Contudo, o conhecimento espacial também é relevante para diversas competências e a Base Nacional Comum Curricular precisa vincular isso aos Eixos Temáticos. Essa ferramenta possibilita o aprendizado do desenho das letras, visto que para aprender a escrever, primeiramente, a criança deve conhecer o seu corpo e por meio disso o conhecimento da lateralidade.

Diante do exposto o conhecimento Geográfico não é enfatizado como as outras áreas do conhecimento na Base Nacional Comum Curricular, as disciplinas mais destacadas são:

Português, Matemática, dentro dessa disciplina é enfatizada a geometria, e Ciências da natureza. A Ciência Geográfica, como as outras áreas do conhecimento, é fundamental para todas as etapas do ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. É necessário adaptar as disciplinas para cada faixa etária do desenvolvimento infantil respeitando assim o o tempo de aprendizagem de cada criança.

Nesse sentido, o/a professor/a faz a mediação e acompanha as práticas de aprendizagem das crianças efetuando a observação da trajetória de cada criança, pois elas são únicas e devem ser vistas como protagonistas, ter voz e vez nas atividades realizadas em sala. Cabe destacar que de uma fala da criança pode surgir um projeto para ser trabalhado em sala de aula.

É de extrema necessidade a crítica levantada ao documento sobre os impactos nos cursos de formação de professores em Pedagogia. Não é o intuito deste estudo efetuar um histórico da BNCC. A finalidade desta pesquisa é realizar um estudo sobre a importância das noções espaciais presentes nas brincadeiras e desenhos, relatadas e bem evidenciadas nos DCNs, como também na Base Nacional Comum Curricular .

Segundo a Base Nacional Comum Curricular os/as professores/as devem observar e mediar as interações das crianças em momentos de brincadeira, tanto em grupo como individualmente, suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros feitos em diferentes momentos, tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar o caminho feito por cada criança, sem intenção de seleção, promoção ou classificação, de “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem das crianças (BRASIL, 2014).

Na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira para garantir os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer. A organização curricular da Educação Infantil, da BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, âmbitos definidos com as finalidades de aprendizagem e desenvolvimento. O campo da experiência, ao qual se tem o arranjo curricular, acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2020).

A descrição que dispõe nos campos de experiência também se baseia no que propõe as DCNEI, em relação aos saberes e conhecimentos essenciais a serem propiciados às crianças e associados em suas experiências. Observando esses saberes e conhecimentos, os campos de

experiências em que se organiza a BNCC são: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações (BRASIL).

Cabe destacar que o primeiro campo de experiência aborda sobre o eu, o outro e o nós:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas (BNCC, 2019, p.36).

Nota-se que na Educação Infantil pode-se ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

O segundo campo de experiência relata sobre o “corpo, gestos e movimentos”. Com o corpo, por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos, as crianças, desde bem pequenas, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno com os quais constituem relações. Ainda, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de Faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem (BRASIL, 2014).

O assunto abordado é fundamental para o conhecimento das primeiras noções espaciais. Dessa forma, faz-se necessário efetuar uma análise sobre a importância do brincar, das atividades de movimento, como o exemplo da brincadeira do circuito, para as crianças apreenderem sobre os princípios dessa ciência, por exemplo.

Wallon (2006) destaca sobre as brincadeiras de jogos de ações sociais que as crianças vivenciam o cotidiano dos adultos, assim como as profissões, conhecer o espaço das distintas formas, brincando ou explorando atitudes e ação as quais poderão exercer quando chegarem à vida adulta e também ao se apropriarem do espaço.

Castrogiovanni (2009) aponta a relevância do conhecimento das primeiras noções espaciais para o conhecimento do próprio corpo, auxílio da motricidade, do equilíbrio, pois quando a criança aprende a controlar o corpo, ela explora o espaço a sua volta e o modifica, além de investigar a natureza por meio das sensações, cheiro, tato, visão e paladar, pois esses conhecimentos são relevantes para o desenvolvimento das noções do espaço.

As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo com seus gestos e movimentos, além disso, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, uma vez que ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação, liberdade e não para a submissão (BRASIL, 2019).

Assim, as escolas necessitam oportunizar às crianças, pelo espírito lúdico e pela interação com seus pares, práticas relacionadas à exploração e vivência pelo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para que elas possam descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo, tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se, etc (BRASIL, 2019).

Este campo elenca sobre os traços, sons, cores e formas. Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras (BRASIL, 2019).

Outra forma importante para facilitar o conhecimento das noções espaciais é a linguagem matemática com brincadeiras de Amarelinha, das formas geométricas transformadas em desenhos e que, posteriormente, se consiga desenhar a figura humana. Diante do exposto, o professor, ao efetuar atividades que salientam o aprendizado dos nomes das crianças, começa a desenhar as letras e argumentar que estão escrevendo o nome.

Dessa forma, os códigos linguísticos começam a ser ensinados por meio dos desenhos. Assim, além do desenho facilitar o aprendizado das primeiras Noções Espaciais, possibilita o controle do corpo ao realizar os traços para ir criando as primeiras formas de representação, o que é fundamental para as mesmas vivenciarem e sentirem o espaço em sua volta.

Baseado nessa linha de análise, as crianças se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens,

manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem no desenvolvimento do senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca (BRASIL, 2020).

A Educação Infantil carece de realizar atividades com as crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, admitindo que se apropriem e reconfigurem a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2019).

É importante destacar que para desenvolver a linguagem verbal a criança deve ser estimulada por meio da literatura infantil, do brincar e da musicalização. Assim, os/as professores/as ao realizarem atividades acerca da linguagem verbal estimulam as crianças a aprenderem a falar. Este eixo descreve sobre a escuta, fala, pensamento e imaginação. Este campo de experiência em específico nas versões anteriores da Base Nacional Comum Curricular elenca sobre a socialização, a brincadeira, a contação de história e as rodas de conversa, assim o documento é atualizado uma vez no ano. Nesse sentido em 2021 a BNCC já aborda sobre as aulas híbridas após a pandemia do Coronavírus, e nessa versão atual ressalta sobre o letramento, isto, é na Educação Infantil está elencando sobre a alfabetização não priorizando o brincar.

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas as quais interagem. As principais formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais que ganham sentido com a interpretação do outro.

A princípio, o indivíduo cuidador do bebê, o alimenta, dá banho, carinho e mediante essas tarefas a criança realiza gestos com seu corpo, o olhar, dentre outros, é fundamental e ganha sentido a partir da interpretação do outro.

Segundo a BNCC, progressivamente, as crianças vão desenvolvendo e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna que se torna, pouco a pouco, seu veículo de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, uma vez que é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui, ativamente, como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2019).

A partir de 4 (quatro) anos de idade, a criança manifesta curiosidade em relação à cultura escrita. Ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer (BNCC, 2019).

As experiências com a literatura infantil, visadas pelo/a educador/a, mediador/a, entre os textos e as crianças, colaboram para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além desse fato, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, etc., propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros.

Destaca-se que pelo fato da rotina de observação das crianças da Educação Infantil e por meio da contação de histórias, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e à medida que conhecem as letras, em escritas espontâneas não-convencionais, notam indicativos da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Através dos desenhos as crianças, por meio da rotina, iniciam o processo de representar o espaço em que vivem e modificam-no ao mesmo tempo. Dessa forma, ao representar uma história contada pelo/a professor/a e tentar representar a escrita, a princípio desenhando as letras do nome, apresenta-se como um processo de compreensão da escrita.

As crianças se relacionam com o espaço desde o nascimento, contudo, em um primeiro momento, elas veem a mãe como parte dela, não como um ser externo. Entretanto, com o tempo, a criança ao engatinhar amplia o espaço que antes era limitado. E, posteriormente, quando se começa a engatinhar e brincar com objetos no chão, modifica-se o espaço em sua volta.

No campo de experiência denominado de “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, as crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram, também, curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação, etc.) e o mundo sociocultural, isto é, as interações com parentes e pessoas que convivem com elas (BRASIL, 2019).

De acordo com Silva e Palma (2015) as primeiras noções espaciais são relevantes para o desenvolvimento da criança, pois elas ocorrem por meio da dinâmica de troca de significados, permeando a sua presença no mundo, no qual se compartilha experiências e constroem novos conhecimentos. Esse segmento sente o espaço por meio da interação com distintas culturas, experimentando novas percepções.

Este movimento se dá desde o nascimento e acredita-se que o período da infância é a fase em que isso ocorre de maneira intensa e profícua, porquanto, a criança, ao deparar-se com uma cultura estabelecida historicamente, instrumentaliza a sua ação no mundo, sente-se desafiada a compreendê-la (MOURA, 2007). A criança explora o espaço desde pequena, pois, ao socializar com seus pares, ela passa a entrar em contato com a cultura e o contexto social do qual faz parte.

Parte do princípio, a partir desse ponto de vista alinhado ao conhecimento dinâmico e histórico, que se assume, concomitantemente, uma concepção de criança como ser social o qual se constitui na sua relação com o mundo e com os outros. Dessa forma, ao aprender que a criança é produtora de conhecimento, acredita-se que ela está imersa em diferentes ações, desenvolvidas em situações diversificadas as quais oportunizam o desenvolvimento de diferentes noções, dentre elas, as numéricas, as métricas e espaciais (SILVA; PALMA, 2015).

Estas noções permitem resolver problemas do cotidiano e interagir com outras crianças e adultos nos diversos contextos dos quais participam. Tendo em vista que na faixa etária de 0 (zero) aos 6 (seis) anos, este processo de apropriação é desencadeado pela atividade principal da criança, o saber, o brincar (LEONTIEV, 1991).

Por meio da mediação da atividade principal, que a criança efetua no espaço da escola, ou seja, investigando as plantas, fazendo das folhas que caem das árvores comidinha ou através da brincadeira do Faz de conta, ela desenvolve conhecimentos de cuidado com a natureza, a socialização e o respeito às diferenças. A criança tem contato com diversas culturas distintas da sua, conhecendo a diversidade cultural, para se tornarem cidadãos críticos e respeitosos.

As propostas pedagógicas devem perpassar necessariamente pela ludicidade. Compreende-se que dentre as noções mencionadas, as primeiras desenvolvidas pela criança são as espaciais, pois, no decorrer desse período, ela vivencia o espaço e desenvolve-se progressivamente através das relações estabelecidas com ele. É a partir destas relações que a criança cria representações simbólicas de acordo com o que está em sua volta. Conforme essa premissa, ela estabelece um vínculo de pertencimento com o seu contexto social e seus pares (SILVA; PALMA, 2015).

Cabe destacar que a finalidade do artigo de Silva e Palma (2015) foi pesquisar quais noções espaciais um grupo de crianças da Educação Infantil desenvolve e manifesta ao brincar da “Caça ao tesouro”. No processo de produção e análise dos dados, as autoras pautaram-se nas contribuições da psicologia histórico-cultural concebida pelas obras de Vygotsky (2007) e Leontiev (1991, 1991a), e da psicologia genético-dialética abordada por Wallon (1975, 1981). Inicialmente, sobressai-se a discussão sobre a atividade do brincar, para, em seguida, tratar das concepções relativas às noções espaciais que nortearam a investigação.

Na opinião de Silva e Palma (2015) as noções espaciais estão intrinsecamente vinculadas aos conceitos geométricos, tendo em vista que a geometria consiste na representação ideal das formas encontradas nos objetos dispostos no espaço real. Dessa forma, em consonância com a teoria histórico-cultural, corrobora-se ainda que a compreensão, a organização e a representação do espaço, implicam o conhecimento deste e o reconhecimento do seu lugar no mesmo, assim como, a capacidade de orientar-se nele:

O trabalho envolvendo espaço e forma não deve limitar-se ao reconhecimento e à memorização de formas geométricas. Há que desenvolver propostas que considerem o espaço sob a perspectiva do esquema corporal, da percepção do espaço, além das noções geométricas propriamente ditas (ARAÚJO, 2010, p. 165).

Ao realizar as brincadeiras na área externa ou na própria sala de aula, o professor pode mediar a atividade abordando sobre a forma da sala. Localização, posição, direção e sentido são elementos que compõem a orientação espacial e instrumentalizam o entendimento deste espaço e como atuar sobre ele. A elaboração destes elementos desencadeia-se na criança a partir da exploração do espaço pelo movimento, ou seja, através do corpo.

O desenvolvimento do pensamento geométrico se inicia com base nas experiências objetivas e perceptivas desencadeadas na relação com o espaço, sendo que essa relação permeia o próprio desenvolvimento da criança. Primeiramente, isso ocorre por meio da descoberta do próprio corpo e das possibilidades de manifestação deste no espaço. Andar, correr, pular, pegar ou lançar objetos, são ações que mediam a relação das crianças com o espaço e é a partir dessas ações que elas o significam e transformam.

Wallon (1975) aborda que a compreensão e a representação do espaço estão diretamente ligadas ao desenvolvimento do esquema corporal e da imagem do mesmo. O corpo, assim, encontra-se vinculado ao espaço e é a partir dele que se desenvolvem as primeiras noções de orientação espacial.

Como pressuposto, a criança nos primeiros anos de vida tem uma visão sincrética do mundo, ou seja, ela não se percebe separada dele. Tudo visto e tocado por ela em sua volta, fazem parte de um conjunto indissociável no qual também está incluída. Wallon (1975) faz uma reflexão sobre o processo de separação ou dissociação que ocorre, progressivamente, com a criança enquanto se relaciona com o meio e com seus pares, que é denominado por diferenciação.

Wallon (1975) aponta que a diferenciação está associada à identificação de como o ser separado e independente do espaço e dos objetos que o forma, concomitantemente, reconhece enquanto corpo nesse espaço, agindo sobre ele e modificando-o. Assim, este é o primeiro passo para desenvolver uma imagem de si, ao identificar o seu próprio corpo e as partes que o compõe. Denomina-se esse processo de imagem corporal.

É dada a ênfase nas brincadeiras de movimento, pois, a criança explora o espaço, nomeando as partes do corpo, e ao mesmo tempo socializando com seus pares, conhecendo outras culturas e apreendendo distintos conhecimentos.

Todavia, para determinar e controlar sua ação no espaço para além do desenvolvimento da imagem corporal, a criança necessita, ao mesmo tempo, conhecer e controlar as suas próprias possibilidades motoras, tal fato consiste na elaboração do esquema corporal, que segundo Wallon (1975, p.124), “é o resultado e a condição de justas relações entre o indivíduo e o meio”. Conforme o autor, ao reconhecer-se enquanto corpo no espaço, a criança desenvolve uma relação com este por meio da ação, dos limites e das possibilidades motoras desenvolvidas.

De acordo com Silva e Palma (2015) ao estimular a criança a lanchar ou realizar suas refeições sozinhas, auxilia-se nesse conhecimento. A dominância lateral configura-se na maior utilização de um desses lados para desenvolver tarefas cotidianas, como desenhar, escrever ou segurar os talheres no momento da alimentação.

Tendo em vista a discussão até agora apresentada, concebe-se que orientar-se no espaço, brincar e desenvolver as noções espaciais na Educação Infantil está relacionado a ser reconhecido como um corpo separado do mundo e uma imagem corporal de si mesmo. Este é o primeiro passo para a percepção das manifestações do corpo no espaço, constituindo, gradualmente, o esquema corporal. Nesse sentido, ao efetuar atividades como o banho na boneca, estimula-se a criança a conhecer o seu corpo e ao desenhar seu corpo, novos recursos de aprendizagem das primeiras noções espaciais se apresentam (SILVA; PALMA, 2015).

Lurçat (1979) assevera que este processo está vinculado ao reconhecimento da divisão do corpo em quadrantes direita, esquerda, frente, atrás e à percepção da sua projeção no espaço, porquanto, é através desta que as crianças estabelecem relações como posição, localização,

direção e sentido. E estas relações são interdependentes, se entrelaçam numa perspectiva de complementariedade e, por sua vez, compõem o repertório necessário para a organização da orientação espacial.

Ao analisar sobre a posição, pensa-se em um objeto parado em determinado lugar no espaço, levando a compreender esta relação como um ponto ou local específico que um objeto ocupa. Já a localização, incide na relação desta posição com outros referenciais, a partir dos quais podemos nos orientar para encontrar este mesmo ponto. Localizar algo num determinado contexto espacial significa, então, desvelar a sua posição a partir de outros objetos (SILVA; PALMA, 2015).

Ao frisarem que as crianças brincam de Roda, correm, têm hábitos, têm vocabulários, conhecem música, gostam de riscar e outras tantas formas de expressão social, os residentes concordam com os aportes de pesquisa, por exemplo, Ferreira (2004) Sarmiento, Serisara (2004), Corsaro (2011). De acordo com essa premissa, eles reproduzem cultura e ainda as transformam e imprimem qualificações onde elas estão. Elas têm vozes próprias e tem papéis sociais ao ocuparem algum lugar no mundo.

Cabe apontar sobre os movimentos que as crianças realizam estão dispostos no lugar e seus significados para quem indaga, pode fundar em procedimentos ímpares para a compreensão do que as crianças falam e qual a natureza da Educação Infantil.

Silva e Palma (2015) apontam, ainda, que a localização está também conexas à direção e aos sentidos de um ponto em relação aos pontos de referência e destes em relação às pessoas, pois avalia-se aqui a direção unindo dois pontos, o sentido e a orientação dessa direção, sendo esta baseada nos quadrantes anteriormente citados: frente, atrás, esquerda, direita.

Embora estas noções sejam genuinamente intuitivas a princípio, elas consistem na base para o desenvolvimento das noções espaciais e posteriormente para o pensamento geométrico. À luz disso, acredita-se que este processo perpassa pela ampliação das noções elaboradas no dia-a-dia, a partir dos constantes desafios que o meio impõe à criança. E isso prevê uma comunicação com o espaço, atribuindo significados aos objetos e às situações de deslocamento.

Apoiando-se nesse estudo, há autores e autoras que pesquisam sobre a importância do espaço para a brincadeira na Educação Infantil e estudam sobre os documentos, como a BNCC. Martins (2010, p.23) ao conjecturar sobre os conceitos de espaço, assevera que para definir “espaço” é necessário investigar as aproximações com estudiosos das áreas da Psicologia, Pedagogia, Geografia e Arquitetura. As principais contribuições são os estudos de Forneiro (1998), Horn (2004), Carvalho e Rubiano (2007), Faria (2007a, 2007b) e Santos (1997; 2008).

De acordo com Martins (2010, p.98):

[...] embora as crianças nomeiem os espaços de sua preferência e aqueles dos quais não gostam, estes estão mais relacionados com as atividades possibilitadas pelo próprio espaço e autorizadas pelas educadoras, do que pela sua estrutura física em si. As crianças preferem espaços que oferecem liberdade de escolha sobre os brinquedos e os colegas com quem brincar.

Martins (2010) aponta que as crianças relatam os espaços de sua escolha e outros que têm mais afinidade. O presente estudo é sobre as brincadeiras e os desenhos como propulsores das primeiras noções espaciais na Educação Infantil. Assim, é fundamental entender a BNCC e o PPP da escola utilizado pelo/a professor/a para realizar suas atividades na sala de aula. Sobre este assunto, as crianças, como aborda a citação, preferem os espaços que lhe dão liberdade, por exemplo, a área verde na escola, a sala que os brinquedos e jogos ficam ao seu alcance. Dessa forma, é no espaço que os/as professores/as enfatizam o protagonismo infantil.

A autora pauta sobre a qualidade dos espaços da creche, pois a criança enfatiza onde mais gosta de brincar e de qual atividade prefere realizar. Conforme elenca Bezerra (2013) a criança aborda e nomeia os significados dos espaços da creche. Evidencia-se a intencionalidade de efetuar as atividades, seja no espaço externo da sala ou no interior dela.

Como consta na BNCC o espaço e a forma são fundamentais para a aprendizagem das noções espaciais. Sobre o assunto, Bezerra (2013) analisa os usos e significados pelo ponto de vista das crianças no espaço da creche. Evidencia-se um confronto com os critérios de qualidades dos espaços estabelecidos pela educação infantil, apresentados pelos documentos oficiais e pela produção científica recente. O autor salienta sobre a relevância dos espaços, bem como do significado estabelecido pelas crianças da creche.

Nessa pesquisa, realizada em uma instituição pública no município de Florianópolis (SC), analisou-se diversos documentos do Rio Grande do Sul e do Brasil sobre qualidade na EI. Este documento é fundamentado na qualidade do ambiente educativo no qual prevalece o amor, o respeito pelo colega, a lealdade e o cuidado com o lugar. Por meio do brincar os professores enfatizam sobre a autonomia, pois é necessário que a criança sofra frustrações, escutar o “não” é importantíssimo para o desenvolvimento (BEZERRA, 2013).

Segundo o texto Indicadores da Qualidade na Educação ressalta que “cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na sua busca pela qualidade da educação” (AÇÃO EDUCATIVA et al, 2007, p. 05) e indica sete dimensões:

1. No ambiente educativo, o respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade, a disciplina, a negociação, o combate à discriminação e o exercício dos direitos

e deveres são práticas que garantem a socialização e a convivência, desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos.

2. Prática Pedagógica e Avaliação – planejamento a partir do conhecimento das crianças e avaliação (inicial, para o planejamento do professor, e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho), avaliação da criança e avaliação da instituição educativa.

3. Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita – destacam-se as indicações que se adaptam à Educação Infantil – precisam ter contato com diferentes textos, ouvir histórias, observar adultos lendo e escrevendo; existência de uma boa biblioteca e seu bom uso por todos; preocupação de cuidar e ampliar seu acervo e permitir o acesso aos livros.

4. Gestão Escolar Democrática – compartilhamento de decisões e informações entre pais, crianças, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade na administração escolar.

5. Formação e condições de trabalho dos profissionais da instituição educativa – boas condições de trabalho, preparo e equilíbrio; garantia de formação continuada aos profissionais; uma adequada relação entre o número de professores e o número de alunos; salários condizentes, etc.

6. Ambiente Físico Escolar – organizado, limpo, arejado, agradável, cuidado, com flores e árvores, móveis, equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade da escola, com recursos que permitam a prestação de serviços de qualidade aos alunos, aos pais e à comunidade, além de boas condições de trabalho para professores, diretores e funcionários em geral.

7. Acesso e Permanência das Crianças na Escola – conhecer e procurar os motivos das faltas das crianças e conhecer as singularidades de cada criança: onde e como vivem; quais as suas dificuldades; o que fazem depois do atendimento (AÇÃO EDUCATIVA et al, 2007, p.21-57, grifo dos autores).

Partindo desses pressupostos, nessas experiências e em outras, as crianças também se deparam, comumente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) aguçando a curiosidade.

Nesse sentido, a linguagem matemática pode ser trabalhada com o uso de brincadeiras, como Amarelinha, atividades lúdicas em roda, chamada, calendário e literatura infantil. Deste modo, a Ação Educativa ressalta sobre ações que devem ser realizadas nas escolas e prioriza aquelas como cuidar do meio ambiente, limpar os espaços, não estragar as flores e não jogar lixo na área verde, incluindo o respeito ao próximo. Portanto, o cuidar do lugar de estudo onde se faz parte é fundamental.

Diante disso, as Noções Geográficas também elencam sobre o cuidado com si próprio, o outro e o lugar onde está, no qual está fundamentado na BNCC. A Geografia ressalta esses princípios, então, cabe aos educadores acrescentarem esses parâmetros no planejamento e executá-los.

Logo, a Educação Infantil necessita promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e pesquisar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Igualmente, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural para utilizá-los em seu cotidiano (BNCC, 2020).

Sobre os conceitos primários da Geografia para a Educação Infantil presentes na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a finalidade é fazer com que as crianças apreendam sobre tal conhecimento brincando no espaço da escola, na sala de aula, pela professora ao fazer o contorno da silhueta do amigo, para solicitar que elas desenhem os olhos, o nariz, a boca, as orelhas, enfim, as partes do corpo. Nesse sentido, ao aprender sobre o seu corpo elas saberão representá-lo graficamente e o espaço onde vivem, desenvolvendo a coordenação motora fina e grossa, além de aprenderem sobre as Noções Espaciais.

Quadro 4 – Campo de experiência referente a bebês de 0 (zero) a 1 (um) ano e 6 (seis) meses. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Bebês de 1 (um) ano e 6 (seis) meses	Crianças bem pequenas (1 (um) ano e 7 (sete) meses a 3 (três) anos e 11 (onze) meses)	Crianças pequenas 4 (quatro) anos a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses
Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
Comunicar necessidades, desejos e	Comunicar-se com os colegas e os adultos,	Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	
Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

Fonte: BNCC (2020).

Para Wallon (2008) quando a criança nomeia o sujeito e os objetos, nessa etapa ela os confundem, pois ela não superou o realismo nominal. Nessa fase a criança não compreende o “eu” e está egocêntrica. Dessa forma, para compreender as primeiras noções geográficas é crucial o brincar, a resolução de conflitos com a finalidade de ampliar esse instrumento.

E para isso, a criança expande seu conhecimento com a mediação realizada pelo/a professor/a, logo, acontece o desenvolvimento social, cognitivamente e através das intervenções da educadora e resoluções de conflitos efetuadas nas brincadeiras, ela percebe a si e ao colega e seu olhar espacial é ampliado.

Sendo o espaço não neutro, a noção que a criança desenvolve sobre ele não é um processo natural e aleatório, ela é construída socialmente e a criança amplia e complexifica o seu espaço vivido concretamente. A capacidade de percepção e a probabilidade de sua representação é um desafio motivador para a criança desencadear a procura, a aprender a ser curiosa, para abarcar os acontecimentos ao seu redor, não sendo simplesmente espectadora da vida. Ao incentivar a criança e aguçar a sua curiosidade ela convoca “a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 2001, p. 98).

3.4 Campo de experiência o Eu, Outro e nós

Esse campo de experiência é importantíssimo para o desenvolvimento da criança, pois por meio do brincar elas aprendem a reconhecer, a identificar-se, como também a aprender sobre seu corpo, essa socialização é fundamental para o desenvolvimento da linguagem verbal.

Wallon (2008) aponta também a relevância do desenvolvimento da linguagem para nomear e ao mesmo tempo explorar os distintos espaços. Deve-se entender a brincadeira para inseri-la no contexto do conhecimento das diferentes linguagens.

Se fôssemos traçar uma linha evolutiva para as brincadeiras de papéis sociais, primeiramente, passariam pela exploração sensorial do mundo e dos objetos, seguido pela compreensão por parte da criança do significado e da função social. Para isso, a criança passa por um processo de imitação e reprodução dos usos feitos pelos objetos e os adultos. Nesse processo, a criança vai formando imagens dos objetos aprendendo sentidos e significados (CALLAI, 2005).

Para Callai (2005) o passo posterior é pela consolidação de imagens mentais do objeto que autorizam à criança desvincular da sua materialidade, ou seja, a criança é capaz de substituir os objetos atribuindo significados lúdicos, conseqüentemente, complexificando as suas ações. Nessa fase, as crianças procuram imitar e reproduzir, não apenas a manipulação do objeto, mas a forma como os adultos atuam nos diversos papéis exercidos no cotidiano.

Para elencar o quanto o assunto é relevante nessa etapa do desenvolvimento infantil, a brincadeira de papéis sociais não emerge naturalmente, pois ela é fruto de um processo intencional objetivando gerar desenvolvimento, engendrado pelos adultos que delas cuidam e educam.

De acordo com Silva (2017) as práticas pedagógicas constituintes na proposta curricular são pautadas no conhecimento do eu, do corpo, das expressões artísticas, a relevância das texturas, das linguagens, verbal, teatral, matemática, visual e das noções do espaço, com elas as crianças reconhecem o lugar em que fazem parte e o transforma. Os campos de experiência são resumidamente:

Quadro 6 – Finalidades da aprendizagem e a importância para as primeiras noções espaciais.

Bebês (de 0 (zero) a 1 (um) ano e 6 (seis) meses)	Crianças bem pequenas (1 (um) ano e 7 (sete) meses a 3 (três) anos e 11 (onze) meses)	Crianças pequenas (4 (quatro) anos a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses)
(Campo de experiência eu, Outro e nós) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(Campo de experiência eu, Outro e nós) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(Campo de experiência eu, Outro e nós) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. Realizar brincadeiras para incentivar a interação com outro e o respeito as diferenças.
	Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte: BNCC (2020).

“Corpo, gestos e movimento” este campo de experiência em específico é de suma importância para o conhecimento das primeiras noções espaciais. As crianças necessitam aprender, primeiramente, as atividades que contemplam o brincar elencando a identidade para conhecer o corpo.

As pedagógicas são necessariamente as interações com pessoas (seus pares e com os adultos) e objetos em diferentes contextos e situações, favorecendo a ampliação do repertório cultural das crianças, potencializando as aprendizagens e o desenvolvimento. E posteriormente, as brincadeiras, pois é brincando que as crianças representam o mundo e simulam as relações existentes imitando, repetindo, transformando e ampliando suas experiências.

Esses dois pilares são fundamentais para o documento, pois, a partir da intencionalidade, ela irá socializar, utilizando as atividades do grupo, terá contato com distintas culturas, este último é fundamental para o desenvolvimento infantil, isto é, além do contato com a natureza e as formas representadas pelo espaço. É relevante a criança aprender a ter rotina, porque ela terá mais facilidade em estudar quanto estiver na fase escolar.

Segundo Corsinho Nunes e Kramer (2015, p. 98) ao abordar sobre a importância da interiorização no processo de desenvolvimento infantil e também na ampliação das noções espaciais, eles abordam que:

[...] na interiorização do mundo exterior, o papel do outro é fundamental na atribuição de sentidos, esse papel é exercido pela linguagem. Linguagem entendida para além do discurso verbal, na dimensão extra verbal que estão contidos os elementos ideológicos da fala, terreno de múltiplas formas enunciativas.

Para esses autores a brincadeira tem esse papel de dividir as vinculações daquilo que as crianças já conhecem. Salienta-se, a intervenção pedagógica de cada momento dessas ações pode permitir ao docente o desenvolvimento com seus sujeitos, o domínio de distintas linguagem.

As linguagens, como apontam esses autores mencionados acima, são relevantes para o conhecimento das noções espaciais, pois o corpo e as relações com seus pares auxiliam no desenvolvimento da lateralidade e com o tempo na própria alfabetização, com no traçado das letras, números e o próprio desenho.

Para Sousa (2007) é relevante realizar uma pesquisa e investigação sobre as crianças para compreendê-las e romper com as representações generalizantes, conhecer suas caracterizações

referindo-se às distintas formas de socialização; gostos, tempos, espaços, brincadeiras, culturas, seus modos de ver, estar e interagir com o mundo, enfim, seu universo simbólico. Seguindo esse raciocínio, a Base Nacional Comum Curricular é importantíssima e traz as primeiras noções geográficas de forma oculta, isto é, não elencando a aprendizagem como fundamental para o conhecimento.

Nesse sentido, é essencial escutar as crianças nos seus momentos de brincar livre na escola, assim é necessário começar a pensar em momentos de democratização dos espaços nos quais as crianças também circulam, principalmente no ambiente escolar, porque suas vozes precisam ser ouvidas e sua participação incluída nas decisões.

Sobre a tríade “cuidar, educar e brincar” é relevante abordar que este tema é necessário para a finalidade da pesquisa. Desse modo, para Cury, Reis e Zanardi (2018, p.107-108):

[...] tanto o currículo quanto a programação pedagógica para a Educação Infantil e os cuidados começam no momento em que a criança entra pela porta da creche ou pré-escola, trazendo consigo uma bagagem sociocultural e histórica, que precisa ser considerada. Ter rotinas diárias, fornecer condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como sujeitos de emoções e necessidades básicas por suprir, requer atividades estruturadas e não-estruturadas, previstas e imprevistas, as quais fazem parte do dia a dia de uma criança. [...] na indissociabilidade da tríade pedagógica educar-formar-ensinar.

O documento citado acima aborda sobre os cuidados necessários que a escola se responsabiliza, além da educação, a alimentação e a higiene, devem ser considerados o desenvolvimento por meio do brincar e dos jogos. Estes últimos são relevantes para o conhecimento dos conceitos matemáticos e das noções do espaço-tempo. É necessário apontar que a criança é um ser social e cultural. Contudo, no passado era enfatizado apenas os cuidados necessitados por ela deixando de lado os aspectos educacionais.

Primeiramente, no século XIX esse termo cuidar era pautado apenas em relação à higiene e alimentação, infelizmente, as crianças de classes menos favorecidas eram apenas cuidadas nessas instituições enquanto, a classe média alta tinha o direito à educação. Nessa perspectiva o termo “cuidar brincar e educar” , educar-formar-ensinar é suprimida na BNCC. Destaca de alguma forma uma linearidade de processos de ensino-aprendizagem de caráter muito próximo ao Ensino Fundamental. Daí a característica de “semiformação” dada à BNCC por estes autores. As ações envolvendo os direitos são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. O RCNEI trazia o aspecto do educar como oportunidades situacionais de cuidado e de brincadeira com finalidades de desenvolvimento e de aprendizagem (BRASIL, 2020).

Quadro 5 – Elementos facilitadores do conhecimento das primeiras noções espaciais.

Bebês (de 0 (zero) a 1 (um) ano e 6 (seis) meses)	Crianças bem pequenas (1 (um) ano e 7 (sete) meses a 3 (três) anos e 11 (onze) meses)	Crianças pequenas (4 (quatro) anos a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses)
Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.	Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas (circuitos, brincadeiras: Amarelinha, Pique pega, Caça ao tesouro).	Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.(Brincadeiras como coelhinho sai da toca, circuito com bambolês, cones, cordas) fundamental para a aprendizagem das noções espaciais.	Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: BNCC (2020).

Pode-se estender o desenho como forma de expressar uma linguagem, assim, a criança, por meio do brincar e também ao ouvir uma história, pode recontá-la utilizando o desenho para

expressar a atividade a qual mais gosta de fazer. Outro fator essencial é o conhecimento das primeiras noções espaciais, podendo ser analisadas pelo desenho da evolução da figura humana.

É necessário apontar a importância da formação inicial do ensino de Geografia para professores da Educação Infantil. Assim, como analisa a relevância do movimento nas brincadeiras e como também ao realizar as atividades de pintura para o aprendizado das noções Geográficas no documento determinado acima, o autor também parte do mesmo princípio ao aprofundar na formação dos professores desse segmento.

De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999) que avaliam a Educação Infantil como um momento o qual a perspectiva central é de integrar os pequenos da nossa comunidade à cultura do grupo a qual pertencem, permitindo que dele participe. Nesse contexto cabe a nós inferir que o professor, como propõe Russo (2007), que não ministra aulas, não usa o conteúdo dentro da tradição a qual estamos acostumados, ou seja é fundamental atenção a isso, pois ele é responsável pela condução das dinâmicas buscando o protagonismo infantil, tendo condições de socializações que permitam às crianças construir suas identidades e alteridades.

Quadro 7 – Campos de experiências Traços, sons, cores e formas.

Bebês (de 0 (zero) a 1 (um) ano e 6 (seis) meses)	Crianças bem pequenas (1 (um) ano e 7 (sete) meses a 3 (três) anos e 11 (onze) meses)	Crianças pequenas (4 (quatro) anos a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses)
Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente (barulhos com a boca, palmas, batidas na pernas).	Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de Faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: BNCC (2020).

A interação com o outro é fundamental para aprendizagem das primeiras noções espaciais, pois, de acordo com a BNCC, ao recontar histórias, brincar, inventar sons cantados,

auxilia-se na aquisição da linguagem verbal, inclusive, esta última será fundamental para a alfabetização da criança.

Além de apreender a se posicionar e interagir no espaço por meio do brincar e dos desenhos é relevante para o convívio em sociedade saber resolver os conflitos por meio da mediação dos professores. A Educação Infantil é importante para que no futuro as crianças sejam cidadãos críticos.

Nesse campo de experiência objetiva-se a participação na cultura e no desenvolvimento da língua falada. Neste item há uma ausência de reflexão, pois, sobre escutar, a linguagem verbal, o pensamento, bem como a imaginação, é relevante abordar sobre literatura infantil, roda de conversa, contudo, a crítica é sobre a relevância da palavra democracia, que daria para realizar projetos sobre a nação brasileira levando-as para o público infantil – convívio e familiaridade com livros e valorização dos primeiros desenhos das crianças denominadas garatujas.

Evidencia-se que esta breve análise técnica atesta inflexão em alguns campos de experiência. Por exemplo, Artes, enquanto área, está presente tanto no campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, como no campo “Traços, sons, cores e formas”. Há a presença da categoria “cultura” em todo o documento, sem uma acepção específica, portanto, aberta para ser estudada sob o ponto de vista da antropologia ou outra área. É um aprofundamento necessário que deve ser trabalhado pelos formadores na universidade.

É a partir dessa análise sobre os campos de experiência que podem ser trabalhados sobre os conceitos geográficos. Sarmiento (2004) analisa sobre as distintas territorialidades que as relações entre adultos/adulto, crianças/criança e criança/adulto constroem na instituição educacional nos permite refletir quais são as concepções da infância postas nesses lugares. Como não atentamos ao que as territorialidades estão dizendo, deixamos de entender que o lugar também é um elemento constituinte dos desejos da infância (FOUCHER, 1989).

De acordo com Foucher (1989) as crianças reproduzem a cultura do lugar por meio da socialização com seus pares, seja brincando na escola ou experimentando o espaço. Assim é importante reconhecer quais relações estão em curso, em cada lugar, quais elementos fazem parte desse local, saber seus nomes, localizá-los de forma a posicioná-los, uns em relação aos outros, nos permite a pensar geográfico.

A coexistência de posições define as dinâmicas e os significados dos lugares, ou seja, suas Geografias. Já refletindo sobre outra maneira, o pensar geográfico, isto é, as noções espaciais significa refletir como se constrói a identidade sobre os sujeitos que vive o lugar.

Quadro 8 – Fala, pensamento e imaginação.

Bebês (de 0 (zero) a 1 (um) ano e 6 (seis) meses)	Crianças bem pequenas (1 (um) ano e 7 (sete) meses a 3 (três) anos e 11 (onze) meses)	Crianças pequenas (4 (quatro) anos a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses)
Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão
Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao canta	Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos, etc.	Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como o escriba.
Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.)	Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais	Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu	Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura

(poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: BNCC (2020).

Nota-se uma relevância nesse campo de experiência, porque ao evidenciar a fala, isto é, a linguagem verbal o documento está se referindo ao gestos do corpo e expressões corporais. Quando as crianças começam a balbuciar, na escola ela tem contato com histórias infantis

Nunes et al (2017) argumenta sobre a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, assim ela relata que a mudança do nome do campo de experiência expressa uma redução conceitual, marcando uma distinção importante entre as concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem entre a segunda e a terceira versão. Os atos de fala e a capacidade de escuta são atividades humanas carregadas de sentidos e significados partilhados, incluindo não apenas o dito, mas também o presumido, os acentos apreciativos, as expressões corporais e todo contexto enunciativo.

Nessa circunstância, podemos afirmar que os gestos, a escuta, a fala, os desenhos e o pensamento são considerados linguagens as quais poderão ser usadas como conhecimento das noções espaciais, pois ao se apropriar da fala e socializar-se as crianças poderão vivenciar o espaço e a cultura da qual fazem parte, além de aprenderem a lateralidade brincando de Faz de conta. Nesse sentido, ao apontarmos a linguagem estamos referindo também à matemática, a música, a fala como idioma.

A gênese e o desenvolvimento dessas apropriações incluem as diferentes linguagens de uma maneira global e integrada e não ocorre de forma isolada. A opção em denominar o campo de experiência como “Escuta, fala, linguagem e pensamento” teve como finalidade evidenciar essa estreita relação entre os atos de falar e escutar com a constituição da linguagem e do pensamento humano.

Haja vista, este campo de experiência não pode ser considerado como área do conhecimento ou como disciplina escolar que reduz o trabalho educativo à apropriação das linguagens oral e escrita. Ele expressa, de um lado, a integração das diferentes linguagens, ao longo do desenvolvimento infantil e, por outro lado, o caráter determinante que escuta, fala;

linguagem e pensamento ocupam na construção das subjetividades, perpassando toda e qualquer atividade humana.

O desenvolvimento da oralidade é, na terceira versão da BNCC, um dos objetivos centrais atribuídos à prática de leitura de textos. Entretanto, esse não é o aspecto mais relevante propiciado por essa prática, apesar de ser importante, mas não o principal, aspecto que se desenvolve por meio da leitura de textos. Ademais, desenvolver a oralidade não equivale a ampliar vocabulário. Por que dar destaque ao aumento do vocabulário, em detrimento, por exemplo, da ampliação das experiências relacionadas à imaginação, criação, alargamento das visões de mundo, capacidade argumentativa entre tantos outros?

A principal "aquisição" destacada é a "introdução da criança no universo da escrita". Não se trata de introduzir as crianças, porque elas já estão imersas, desde seu nascimento, numa cultura determinada pela língua escrita. O que compete às instituições educativas é dar continuidade a um processo iniciado desde os primeiros contatos das crianças com o mundo.

O contato com a literatura infantil pode ser iniciada desde o nascimento do bebê, pois é um vínculo fundamental entre quem cuida da criança e reforça os laços afetivos, da mesma com quem cuida e como também ela passa a ter contato com as imagens do livro e com o universo da leitura estabelecendo desde cedo a leitura das imagens, para mais tarde conhecer as letras e ser alfabetizada (BRASIL, 2017).

3.5 As primeiras noções espaciais, a brincadeira e os jogos como facilitadora desse processo

Evidencia-se que este item abrange várias áreas do conhecimento: Geografia, Matemática, Física, Química, porém adaptada para o público infantil, sendo que explora o espaço e toma conhecimento dele. Como são atividades direcionadas para as faixas etárias da Educação Infantil não é um campo abrangente para o professor da área específica.

Uma crítica relevante sobre o Projeto Político Pedagógico da creche pública diz respeito às brincadeiras e ao desenvolvimento infantil por meio de atividades mecânicas, deixando a atividade principal para realizar atividades de séries mais avançadas, por isso a necessidade do lúdico. Então, as brincadeiras que estimulam o desenvolvimento motor, cognitivo e social ampliam o conhecimento por meio da mediação do professor, as crianças aprendem a socializar-se, e por meio do reconhecimento do eu e do outro, elas também desenvolvem cognitivamente.

De acordo com Callai (2005) desde o nascimento, a partir da percepção e da interação, há uma construção simbólica do espaço onde vivemos, ampliando com o tempo a compreensão

do mundo, entendendo e reconhecendo sua complexidade em um processo construído socialmente.

Nessa perspectiva do espaço vivido, isto é, das interações com o meio e com a cultura na qual a criança está inserida é relevante para esse conhecimento particular. Nesse contexto, Lopes (2011) faz uma reflexão sobre a noção espacial ser social, pois é cultural, e é signo, construída a partir do contexto em que os sujeitos estão inseridos, em um processo constante de aprendizagem em que são e estão no espaço. A partir do estudo de Lopes (2014), sobre esse aprendizado específico ele é mais aprofundado, pois além de noção de lateralidade, ao mesmo tempo a criança estabelece relações com o outro, assim ele passa a ser social e cultural, e fundamentalmente facilitador da alfabetização.

Na terceira versão da base há um eixo que adianta o período de alfabetização da criança, não respeitando o tempo de aprendizagem da criança. Sobre o assunto Campos (2012, p. 20) reitera:

No campo da educação infantil, as reações a essa mudança têm sido bastante críticas, revelando preocupação com a escolarização considerada precoce das crianças de seis anos – e até mesmo daquelas de cinco anos – com a transferência de verbas da educação infantil para o ensino fundamental com a adequação das propostas pedagógicas adotadas pelas escolas ao contingente de crianças mais novas que ingressam na primeira série.

Contudo, na Base Nacional Comum Curricular na atualização nova eles não priorizam o desenvolvimento infantil. E ainda há no documento um adiantamento da alfabetização, não estou enfatizando que a alfabetização não seja importante, ela é fundamental. Contudo, tem que respeitar o tempo de aprendizagem da criança. Outro fator relevante é a formação continuada do educador (a) e da sua área. Assim há professores/as que não são da área da Educação Infantil e ministram aulas desse segmento.

Nesse contexto, os cursos de formação continuada são essenciais, pois esses profissionais que não são do segmento em específico aprendem com os colegas, partilham suas experiências e podem conhecer mais sobre as especificidades de ensino desse grupo.

Ao ministrar aulas para a Educação Infantil os/as professores/as terão mais subsídios para mediar o brincar de jogos de papéis sociais e, conseqüentemente, as crianças aprenderão sobre o espaço onde vivem e a nomear a rua onde moram em relação ao seu corpo.

Compreende-se que esses conceitos geográficos são fundamentais para o desenvolvimento primário da criança, pois, ao descobrir que faz parte do espaço e transforma-

o e ao mesmo tempo é modificado, apreenderá sobre a lateralidade e mais tarde utilizará no conhecimento das coordenadas geográficas.

Ressalta-se que na Base Nacional Comum Curricular o caminho apontado pelos pesquisadores Castrogiovanni (2006) e Gomes (2013) são consideradas, os autores apontaram que as noções de lateralidade podem ser aprendidas em brincadeiras, desenhos, na socialização, como também ao explorar o espaço, são relações fundamentais para ampliarem esses conhecimentos cruciais na aprendizagem da linguagem escrita. A BNCC vai no mesmo caminho, considerando a importância do brincar e dos desenhos entre as atividades formativas no Ensino Infantil.

Este campo de experiência, em específico, é importante para o desenvolvimento das primeiras noções espaciais, uma vez que as atividades e brincadeiras propostas elencam o espaço e ao mesmo tempo as crianças aprendem quantidades, como “muito e pouco”. Como já apontamos nessa pesquisa, existem várias possibilidades para o trabalho com as noções espaciais utilizando brincadeiras, jogos, atividades lúdicas, bem como, já argumentamos sobre a fundamentação teórica delas no aprendizado.

Destacados a importância da observação da criança de 2 (dois) anos para com os fenômenos naturais, como a luz solar, o vento, a chuva, isso ajuda na percepção e concepção de um espaço de si e para além de si, na relação com a natureza e no aprendizado de conteúdos mais tarde. No quadro 8 apresentamos alguns objetivos de aprendizagem por fases de desenvolvimento de acordo com estabelecido pela BNCC:

Quadro 9 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Bebês (de 0 (zero) a 1 (um) ano e 6 (seis) meses)	Crianças bem pequenas (1 (um) ano e 7 (sete) meses a 3 (três) anos e 11 (onze) meses)	Crianças pequenas (4 (quatro) anos a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses)
Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.

Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

Fonte: BNCC (2020).

Utilizando o brincar de esconder objetos, por exemplo, a criança interage com o outro e aprende simultaneamente, pois o colega dá dicas para encontrar o brinquedo, caminhos a percorrer, interage no processo, enriquecendo-o. Também o/a professor/a media a produção do conhecimento das noções espaciais, apontando trajetórias, apresentando possibilidades, dando pistas sobre a localização do objeto a ser encontrado.

É importante afirmar que a criança necessita de rotina para o seu desenvolvimento, nesse sentido, a família tem sua participação no processo de aprendizagem, sendo responsável pela organização dessa rotina. No espaço da escola ela terá horários estabelecidos para efetuar atividades, brincar, cuidados com higiene e alimentação e entende-se a necessidade de ampliar e manter a rotina em outros espaços-tempos da vida da criança.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também é enfatizada uma rotina de atividades que são observadas no próprio campo de experiência e nas faixas etárias de cada idade. Assim esse fato permite inferir que da análise e identificação diárias da organização das práticas de trabalho das crianças podemos extrair situações que nos incentivem a retomar a importância da rotina como categoria, como ressalta Barbosa (2006, p. 67) “[...] as rotinas pedagógicas eram vistas inicialmente apenas em seu caráter de reprodução ou afirmação do controle, também podem ser vistas como potencializadoras geradoras do novo, da transgressão do inusitado [...]”.

A BNCC é um documento que apresenta as diretrizes para o PPP das escolas e o/a professor/a deve segui-lo para inserir as primeiras noções espaciais na Educação Infantil. Ao iniciar esses conhecimentos, a dificuldade em Geografia tende a se reduzir, pois os/as alunos/as aprendem de forma lúdica, brincando os conteúdos que mais tarde serão aprofundados nas disciplinas.

Corroborando com Rizze (2017) nessa perspectiva ao efetuar uma leitura do espaço geográfico, passa pela compreensão de que as crianças pelo seu movimento constituído pelas relações, vão construindo ressignificações do lugar em que vivem e se apropriam. Assim, criam laços de pertencimento ao espaço.

Sobre esse viés Bertanini (1985, p.120):

Existe porém, um espaço vivido, como existe um tempo vivido, o espaço não se reduz, para nós a relação geométrica, relações que estabelecemos como se nos encontrássemos fora do espaço, reduzimos nós mesmos ao simples papel de espectadores curiosos ou de cientistas. Nós vivemos e agimos no espaço. E é no espaço que desenvolvemos tanto nossa vida pessoal quanto nossa vida coletiva da humanidade. A vida estende-se no espaço sem que para isso tenha extensão geométrica propriamente dito.

Nessa fase, as crianças estão vivendo mudanças relevantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Cabe notar que as experiências, por sua vez, foram construídas nas mais diferentes relações cotidianas e não podem ser desprezadas. Os conhecimentos portados pelas crianças - vivendo e agindo no espaço - devem ser elementos da pauta do trabalho daqueles que ensinam, ao serem reelaboradas pelas crianças, são originadas de si mesmas e dos outros.

Partindo dessa premissa, as atividades que proporcionam à criança saber da localização tem a finalidade de compreender qual o significado de se estar onde está. Objetiva identificar e analisar como são os vínculos entre as crianças e os lugares que elas frequentam. A localização das crianças carrega uma objetividade que remete à valoração. Assim são produzidas subjetividades que se desenham conforme as possibilidades da criança na superação de suas necessidades.

O/a educador/a, nas suas práticas diárias de localizar onde as intervenções pedagógicas vão se desenvolver, está tratando de um ato que é ao mesmo tempo quantitativo e qualitativo, exigindo domínio teórico e o conhecimento das diretrizes.

Segundo Martins (2010) os espaços destinados ao brincar são fundamentais para proporcionar a interação com seus pares e para escolher o brinquedo e o cantinho predileto de realizar a atividade. A autora descreve que:

[...] embora as crianças nomeiem os espaços de sua preferência e aqueles dos quais não gostam, estes estão mais relacionados com as atividades possibilitadas pelo próprio espaço e autorizadas pelas educadoras, do que pela sua estrutura física em si. As crianças preferem espaços que oferecem

liberdade de escolha sobre os brinquedos e os colegas com quem brincar (MARTINS, 2010, p. 98).

Nesse sentido, a pesquisa de Bezerra (2013, p.78) sobre o Espaço na Educação Infantil, argumenta que a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade, objetiva “[...] investigar os usos e os significados dados pelas crianças aos espaços da escola, estabelecendo um confronto com os critérios de qualidade dos espaços para a Educação Infantil apresentados nos documentos oficiais e na produção científica recente”.

Sobre a qualidade dos espaços destinados à Educação Infantil, Carlos (2007, p.18) corrobora:

O espaço imediato das relações cotidianas mais finas – as relações de vizinhança, o ir às comprar, o caminhar, o encontro dos conhecidos, o jogo de bola, as brincadeiras, o percurso reconhecido de uma prática vivida/reconhecida em pequenos atos corriqueiros, e aparentemente sem sentido que criam laços profundos de identidade, habitante-habitante, habitante lugar.

Em coleta de dados, Bezerra (2013) observa como ocorre a constituição dos lugares e a qualidade dos espaços, definidos em três categorias: 1) nas ações dos professores; 2) nas ações das crianças e 3) no compartilhamento das ações entre professores e crianças.

Bezerra (2013) argumenta que as manifestações e as experiências das crianças em diversos espaços de uma instituição de Educação Infantil, o refeitório, a sala multiuso, a sala dos professores, o corredor, o banheiro, a horta, o pátio coberto e o parque, são lugares de ocupação dessas crianças e é necessário torná-los como indicadores de qualidade. No início da nossa pesquisa a ideia era explorar estes ambientes nas escolas escolhidas para avançarmos no entendimento destes no processo de formação das noções espaciais, mas a pandemia suspendeu essa possibilidade.

Apresentamos um pouco das escolas, produto de visitas realizadas antes das políticas de isolamento social, mas entendemos que os espaços destinados ao brincar são de extrema importância porque as crianças precisam explorá-los, por meio da socialização, tendo contato com a natureza, utilizando-o para brincar de Faz de conta, dentre outras.

3.6 Apresentando o espaço do brincar em duas escolas de Catalão-GO

Em primeiro momento, havíamos planejado realizar a pesquisa de campo em duas escolas - uma pública e uma privada - com objetivo de analisarmos a diferença entre os espaços das duas instituições. Com as mudanças na pesquisa, optamos por apresentar ambas as escolas

de forma apenas a colaborar com elementos que enriquecem a proposta dos documentos. Assim, entendemos que uma escola com uma área menor, com mais elementos naturais, laboratórios, pátio grande, dentre outros recursos, consegue apresentar mais elementos espaciais para o aprendizado, cabendo uma boa diretriz e uma formação do/a docente para tal.

No mapa 1 (um) indicamos a localização da escola privada – Colégio Veratz. Esta instituição é uma das melhores equipadas na cidade com amplo espaço físico, material didático próprio e uma proposta curricular baseada na Pedagogia de Projetos, com a participação ativa dos/as alunos/as na construção de conteúdos e metodologias utilizadas. A escola conta com salas de aula amplas, jardins, quadras de esportes, banheiros adaptados para crianças menores de 2 (dois) anos, fraldários, espaços para repouso, cantina, refeitório, ar condicionado, lousas digitais e comuns, além de vários recursos.

A escola ainda conta com quadro de profissionais como docentes, auxiliares de sala, psicóloga escolar para o ensino fundamental 1 (um) e um psicólogo para o Ensino Médio e Pré Vestibular. Atualmente, a escola conta com 24 (vinte e quatro) crianças no segundo período (Jardim 2), no primeiro período há 12 (doze) crianças, no maternal 2 (dois), há 5 (cinco), e no Maternal 1 (um), 16 (dezesesseis) crianças. Esses dados foram retirados no dia 02 de junho de 2021. Após as políticas de isolamento a escola retornou às aulas com 30% da capacidade de alunos/as. Já as escolas municipais e estaduais da cidade de Catalão não retornaram às aulas, até o presente momento da pesquisa.

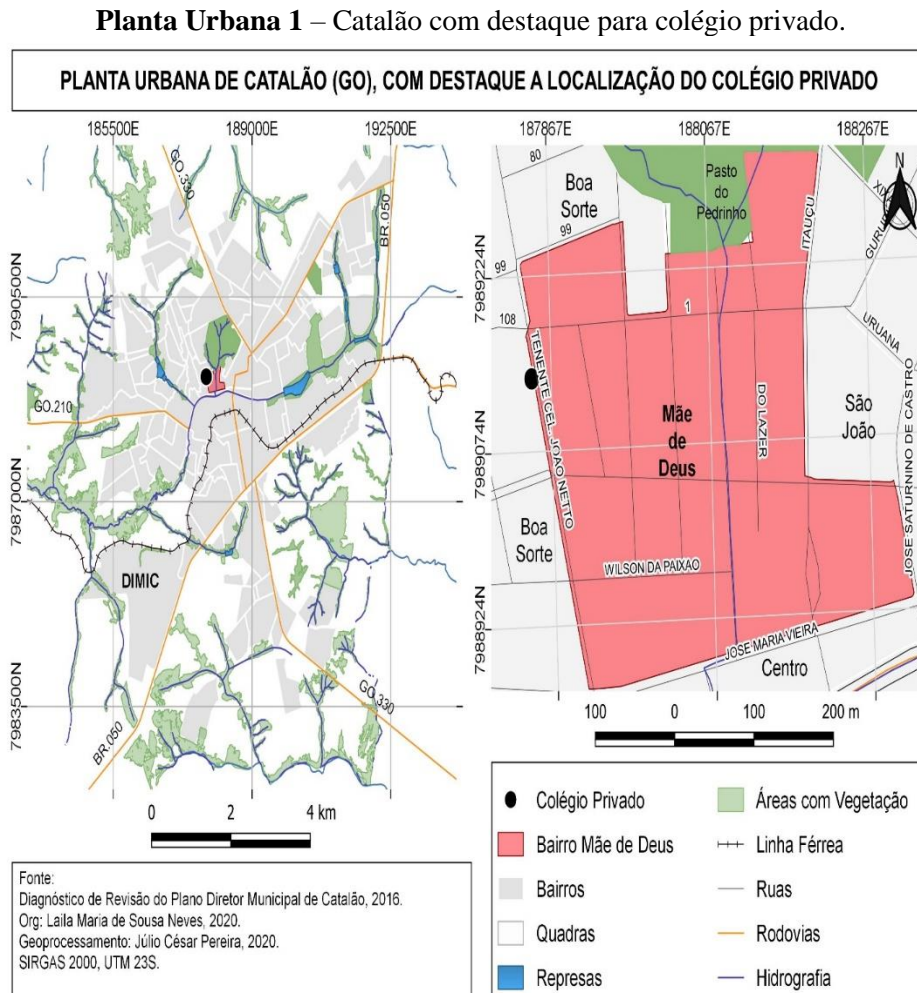
Os materiais Pedagógicos disponíveis na sala de Maternal 1 (um) e da Educação Infantil são diversos, as canetinhas são jumbo, pois facilitam o movimento de pinça pelo fato de serem mais grossas, tintas guache, folhas A2, pois, como a coordenação motora grossa e fina estão em formação, o traçado da criança é mais longo, assim, necessita-se de mais espaço.

O almoxarifado das escolas é diverso, por ter diversificados objetos, dentre eles, colas coloridas, cola com glitter, papel crepom, folha chambril, *color set*, tesoura grande. Quando há atividades festivas, como a noite do pijama, geralmente ocorre em julho e a festa junina em junho, as professoras fazem a requisição dos materiais e passam para a equipe do financeiro comprar. Desse modo, esses materiais são mais específicos, como, por exemplo, o tule para ornamentar as salas de aula. Os corredores do colégio são enfeitados com balões, contudo, há um desperdício significativo de materiais.

As produções das crianças são destacadas em murais, penduradas como móveis nos corredores do colégio e no interior das salas. Nesse sentido, as atividades são evidenciadas para incentivá-las a produção artística, da linguagem oral, da linguagem matemática, teatral e visual.

Rio Verde) é a uma microrregião do estado de Goiás, constituída pelos municípios de Catalão, Ipameri, Ouvidor, Três Ranchos, Davinópolis, Goiandira, Cumari, Nova Aurora, Anhanguera e Corumbaíba.

A seguir, observa-se a Planta Urbana de Catalão com destaque para o colégio privado.



Fonte: SIEG (2020).

A escola conta ainda com um corredor tátil no parque favorecendo a coordenação motora grossa das crianças, uma escada para o desenvolvimento da marcha. Além de outros espaços colaborativos para as atividades lúdicas, brincadeiras e jogos. O espaço é arborizado (há um abacateiro, um pé de cajá-manga, uma jabuticabeira na área gramada e, também, duas mangueiras), o que auxilia no processo de contato com a natureza, estimulando a preservação e o conhecimentos de elementos como frutos, folhas, troncos, raízes, processo de conhecimento, floração, etc. Também, as árvores atraem pássaros, ampliando o contato das crianças com todo esse universo.

O espaço apresentado é fundamental para as crianças brincarem, recriarem e imaginarem. Outro espaço utilizado é o “cantinho das britas”, onde elas brincam com as pedrinhas, além das duas duchas existentes no local que auxiliam no processo. A observação deste espaço foi facilitada pelo fato de a pesquisadora trabalhar nesta escola e ter a oportunidade de acompanhar o cotidiano das crianças ali.

A creche pública escolhida para a pesquisa está localizada conforme o mapa 2 (dois), em um bairro muito antigo da cidade e é o maior em população, sendo que a creche atende crianças de outros bairros próximos, (Três Cruzes, Santo Antônio, Centro e Bairro JK). A escolha dessa instituição deu-se pela sua localização e pelo projeto ali realizado, reconhecido na cidade como um trabalho muito bom.

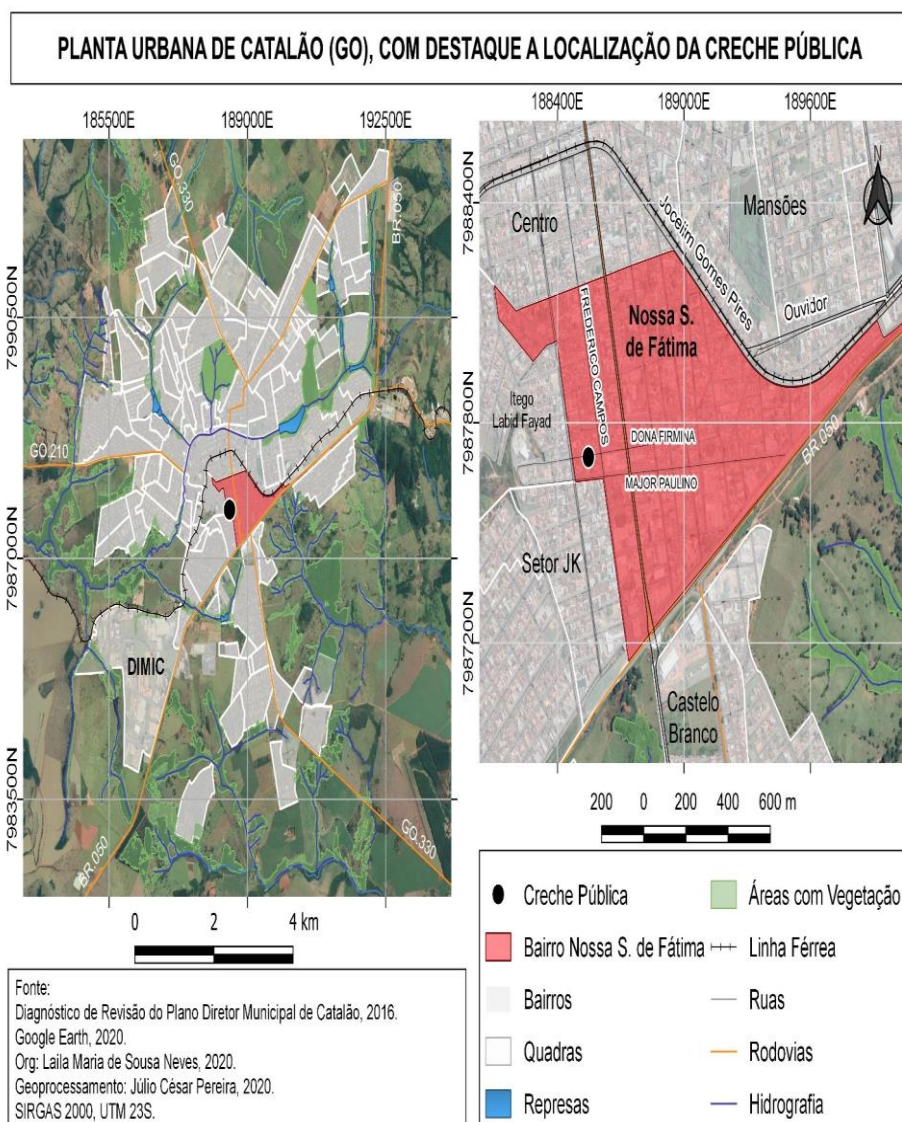
A observação do espaço desta instituição ocorreu antes das políticas de isolamento social e foi realizado em 18 visitas feitas no período de 03 de fevereiro de 2020 ao dia 12 de março de 2020.

A creche possui 6 (seis) salas de Educação Infantil, apenas 2 (duas) mais amplas, de berçário 1 (um). As salas não possuem quadro e não expõem as atividades das crianças; possuem carteiras e mesas adaptadas para esse segmento; possuem TV conectada à internet. Enquanto, na escola privada não há TV nas salas. Contudo, após o período de isolamento foi necessário colocar em todas as salas um *notebook*, com *datashow* e uma câmera para ministrar aulas para quem está em casa, no formato híbrido, na escola privada.

Na instituição pública, há colchonetes os quais são colocados na sala após o almoço por volta das 11h30 para o momento de descanso. As crianças permanecem na escola pública em tempo integral até as 17h, enquanto na escola privada elas chegam às 13h30 e permanecem no espaço escolar até as 18h. Antes das políticas de isolamento social, havia o período integral, as crianças chegavam às 08h da manhã e ficavam até as 18h. A faixa etária exigida para esse período era acima de 03 (três) anos de idade. As atividades realizadas são mais lúdicas, há contação de histórias, realização de receitas, circuito, atividades artísticas e o momento do banho; posteriormente, elas realizam as tarefas escolares, almoçam. As crianças que sentirem sono descansam, posteriormente, se dirigem para as salas nas suas respectivas séries.

Em seguida, expõe-se a Planta Urbana de Catalão com destaque para a creche pública.

Planta Urbana 2 – Catalão com destaque para creche pública



Fonte: SIEG (2020).

A instituição possui um playground, 2 (dois) pula-pulas, 3 (três) gangorras, 4 (quatro) balanços, sendo 2 (dois) destinados aos bebês de 1 (um) ano a 8 (oito) meses, e 6 (seis) meses de idade. Este espaço é relevante para o aprendizado das noções espaciais. Contudo, não é explorado frequentemente como deveria, pois cada turma frequenta o parque uma vez por semana. Não há área verde na instituição de ensino. Lembrando que a direção da creche fica a cargo das “Irmãs” da igreja São Francisco de Assis (fazem parte da igreja católica), sendo diretora, uma psicóloga, que por sua vez, prioriza o bem estar da criança, o espaço físico e os aspectos sociais e psicológicos.

A estrutura física da escola é composta por uma sala para diretoria; sala para secretaria; sala de TV e vídeo; salão do Centro Comunitário (emprestado pela Paróquia), que funciona para realizações de eventos e atividades recreativas das crianças; 8 (oito) salas de aula arejadas

e bem iluminadas; depósito para material de limpeza; despensa; refeitório; cozinha; lavanderia; 2 (duas) áreas cobertas na frente das salas de aula; 6 (seis) banheiros para alunos com o total de 8 (oito) sanitários, 8 (oito) lavatórios e 6 (seis) chuveiros; 4 (quatro) banheiros para funcionários com 4 (quatro) sanitários, 4 (quatro) lavatórios e 2 (dois) chuveiros; parquinho com escorregadores, balanços e gangorras.

A instituição ainda conta com a secretaria que possui computador completo para apoio aos trabalhos realizados na unidade escolar. Não há uma sala específica para brinquedoteca e biblioteca. Os brinquedos e o acervo bibliográfico ficam na sala de TV. O prédio não é adequado ao uso de pessoas portadoras de deficiências físicas. Tem-se, ainda, mobília, materiais didático-pedagógicos e acervo bibliográfico na unidade.

Na escola privada houve algumas modificações no Projeto Político Pedagógico que não houve na escola pública pelo fato que este não foi atualizado. Nessa perspectiva as crianças puderam conhecer os animais mamíferos, as aves e, ao final do projeto, uma veterinária levou os animais na escola e falou sobre cada um deles. É relevante relatar que o espaço da sala de aula é desconstruído, evita-se a escolarização dos alunos em fileiras e carteiras, mobiliário de trabalho é em grupo. A sala é um espaço específico para leitura, para realização de atividades, para descanso, desenvolvimento corporal e verbal, sendo esta constituída por produções das próprias crianças. Não contém ambientes estereotipados criados pelos adultos.

É necessário estabelecer que essas vivências das crianças sejam asseguradas, é preciso garanti-las os espaços de convívio e oportunidade que ampliem repertório, a sabedoria das coisas pela prática ou a observação, a representação, a elaboração de papéis e brincadeiras as quais permitam o compartilhar com outras crianças, dúvidas, descobertas e emoções.

A creche também recebe doações de cestas básicas, brinquedos, fraldas e medicamentos. Além disso, realiza atividades festivas e campanhas de arrecadação para auxiliar na manutenção da unidade que oferece três refeições o dia todo – balanceadas com carnes, frutas, suco, etc. As crianças também recebem fraldas, material escolar, e medicamentos, além de atendimento psicológico. Logo, a escola tem um importante papel social na comunidade de acolhimento dessas crianças no processo formativo.

Na instituição pública, no início do ano, as famílias trazem os materiais para serem utilizados durante o ano letivo. Elas levam massinha de modelar, tinta guache, cola colorida, folha, *craft*, *color set*, canetinhas, folha sulfite, dentre outros. Contudo, a parceria com a prefeitura não garante a compra desses materiais com valor mais alto. Assim não compram o papel A2, pois este tem o custo mais elevado, por sua vez, a folha A4 tem o custo mais acessível para a instituição e para prefeitura, que poderia arcar com os custos da folha mais adequada

para as crianças, mas compra a mais modesta. Um fator relevante na instituição pública é o cuidado com a higiene das crianças na hora do banho, atividade que poderia ser um momento de aprendizagem, o que não nos foi possível observar pelos motivos já relatados.

Na escola privada o material utilizado é de responsabilidade individual e, por ser um público de elite, os materiais utilizados são sempre de qualidade superior, mesmo os que a escola oferta. Este ponto também acaba por ser um elemento de disputa e competições (quem tem o material mais bonito, quem tem mais lápis), no entanto, a qualidade de material utilizado, principalmente para as atividades de desenho, aponta um ambiente de mais vantagens para os/as/ alunos/as da escola pública.

Outro fator que aponta para uma diferença no processo de ensino aprendizagem é a classe de origem das crianças, uma vez que o contexto histórico social delas é um elemento fundamental na aprendizagem. Crianças melhor alimentadas, em lares melhores amparados financeiramente têm condições materiais para desenvolverem o aprendizado. Associado a isso, as condições de infraestrutura das escolas também são fatores que apontam as diferenças no aprendizado, sendo que a pública com todas as suas carências consegue fazer um trabalho muito importante.

Para Freire (2001, p.97) é relevante desenvolver a curiosidade das crianças, pois assim elas irão avançar na sua leitura de ver o mundo. Nesse sentido, proporcionar atividades que aguçam a curiosidade das crianças e as incentivem são importantes meios para desenvolver o conhecimento das noções espaciais. Tanto a escola pública quanto a privada podem desenvolver uma aprendizagem encantadora que exercita a curiosidade e a faz mais crítica e “curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando”.

Ressaltando os interesses da criança, podem-se desencadear diversas atividades para buscar e realizar o exercício da palavra e o esforço de ler o mundo. Poderíamos apontar para o estudo de determinadas realidades, que, se consideradas como uma situação geográfica, seriam desenvolvidas a partir do reconhecimento do lugar; pode ser da rua, da casa da família, pode ser do bairro, ou da escola, ou mesmo da cidade. O essencial é saber do que se pode partir, e se a curiosidade for exercitada na sala de aula, as crianças mesmas podem definir o que estudar (CALLAI, 2005).

3.7 Uma análise comparativa das escolas

A creche iniciou os trabalhos em 1979 e a sua construção foi efetuada pelo sistema de multirão para atender a população carente que precisava de um lugar para deixar seus filhos no período de trabalho. Nessa época, atendia em média 60 (sessenta) crianças. Atendendo o pedido do seu fundador, em 1983, as Irmãs Rosa Pinto, Mattea Carbone e Carmela da Congregação Dominicanas do Santíssimo Sacramento, vindas da Itália, chegaram à cidade e assumiram os trabalhos da creche.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da creche a sua finalidade está voltada para o estímulo da construção de conhecimentos, atitudes e valores colaborativos para a formação de cidadãos críticos, proativos, responsáveis e que respeitem os princípios democráticos. Utiliza-se para apoiar a sua prática pedagógica, o material da Educação Infantil do “Sistema Aprende Brasil” e projetos pedagógicos elaborados a partir das necessidades dos/as alunos/as. Nesse sentido, a instituição ao escrever este documento conclui que a criança é um ser social, em constante evolução.

Desse modo, as crianças que frequentam o espaço da creche ampliam seus conhecimentos por meio da interação com seus pares fazendo parte de determinada cultura e conhecendo as outras vivências e ao mesmo tempo é modificada pelas distintas formas culturais encontradas na escola, como também interage no espaço, estabelecendo relações harmônicas e conflituosas relevantes para seu processo de desenvolvimento.

Como argumenta Vygostky (1987) o desenvolvimento infantil ocorre a partir das interações com seus pares e com a cultura a seu redor. As crianças fazem parte de uma determinada organização familiar e de uma sociedade centrada em determinado momento histórico que é portador de determinada cultura. Sendo assim, é um indivíduo social e histórico, capaz de estabelecer relações com o meio em que vive. Ainda, constituindo relações, possuem, em sua natureza, características próprias de sentir e pensar o mundo.

A instituição efetua atividades envolventes e dinâmicas, proporciona, ainda, para as crianças, a construção do conhecimento; assim, a escola estimula a fala por meio de atividades direcionadas, como as brincadeiras. Por esse motivo, aumenta-se o seu universo de observação. Na escola, as crianças aprendem a observar e analisar a própria expressão.

Porém, as professoras devem realizar as atividades e mediar as brincadeiras, pois a partir da socialização elas terão oportunidade de solucionar uma proposta conforme o seu ponto de vista e a forma que está organizado seu pensamento.

O Projeto Político Pedagógico não está atualizado, a gestão da escola afirmou que iria atualizá-lo e reformulá-lo segundo as atualizações da BNCC. Ressalta-se que o índice do Projeto apresenta os seguintes requisitos: a caracterização da unidade escolar, identificação, o

espaço físico, o corpo técnico administrativo e docente, a forma de integração da unidade escolar, o corpo discente, o cumprimento de horas letivas previstas. Organização administrativa, pedagógica, histórico da escola, diagnóstico, apresentação, justificativa, princípios norteadores, missão da escola, visão de futuro, objetivo geral e específicos, o plano de ação, recurso didático, cronograma de atividades, avaliação, avaliação da aprendizagem escolar e avaliação do projeto político pedagógico.

É necessário apontar que os mantenedores da creche são através de convênios com a Prefeitura Municipal de Catalão, o ministério Público e em termos circunstanciados pela ocorrência, colaboradores da comunidade local, além da renda de eventos promovidos pela escola.

Enquanto na escola pública como não foi atualizado o Projeto Político Pedagógico ele traz as versões mais antigas da BNCC, segue Leis de Diretrizes e Bases para Educação. Nesse sentido o objetivo de aprendizagem que a instituição aborda é o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB – Lei 9.394/96).

A Educação Infantil tem o intuito de criar condições para o desenvolvimento integral das crianças. Logo, faz-se necessária uma prática educativa que propicie o desenvolvimento de cada capacidade: física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social, carecendo avaliar diferentes habilidades, interesses e maneiras de aprender, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. Os objetivos que apresentamos, de acordo com os RCNEI, apontam para:

1. desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
2. descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar.
3. constituir vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
4. determinar e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo, aos poucos, a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
5. observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
6. brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
7. utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a

compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

8. conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1997).

É importante refletir que o objetivo específico valoriza as noções espaciais, pois, ao conhecer o corpo por meio de brincadeiras, atividades direcionadas, como olhar no espelho para perceber as partes do corpo e suas direções, aprender sobre os limites do corpo, isto é o que consegue fazer saltar, correr, pular, pular com um pé só.

Contudo seria relevante citar a importância do conhecimento geográfico para o desenvolvimento da criança, bem como abordar sobre as brincadeiras e os jogos mais adequados para a aprendizagem específica desse segmento. Na Base Comum Curricular não privilegia o conhecimento Geográfico na Educação Infantil dando ênfase aos campos de experiência que ressaltam a matemática, literatura infantil e ciências da natureza.

Já na instituição privada há realização de atividades que contemplem o brincar, trazendo o cotidiano das crianças para a escola para que no início de sua vida escolar não seja tão dolorosa quando da ida para escola (criança de 2 (dois) anos). Nesse sentido, os projetos que a escola realiza também seguem os documentos legais como a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: tempo de conhecer e reconhecer. Este projeto é relevante, pois é o primeiro contato da criança com o espaço escolar, assim a construção de vínculos é fundamental, primeiras experiências, pois elas irão expressar sentimentos, pensamentos e emoções com segurança e tranquilidade.

Na semana de adaptação das crianças com 2 (dois) a 3 (três) anos, os pais acompanham as mesmas para a escola permanecendo na sala até as 15h30 e vão embora juntos no mesmo horário. No segundo dia da mesma forma, no terceiro dia os pais entram com as crianças e permanecem até as 14h30, em seguida vão embora. As crianças permanecem na sala, a equipe de auxiliares e outros ajudantes entram para dar um apoio, porque a despedida é dolorosa para os pequenos. Contudo, após esse projeto a despedida se tornou menos sofrida tanto para os pais, quanto para as crianças. Na escola pública não há esse projeto para minimizar o sofrimento dos/as alunos/as iniciantes.

Há um projeto muito relevantes, chamado “Projeto Horta”, as crianças aprendem a produzir, descobrir, refletir, selecionar e consumir alimentos saudáveis. Dessa forma, é trabalhado o Livro “Em Cima e Embaixo” que enfatizam o conhecimento das noções espaciais. Quando o Alimento escolhido é a cenoura, por exemplo, a outra turma escolhe o

morango. Assim, é realizada uma roda de conversa sobre alimentos que traz questionamentos como: os morangos nascem em cima ou nasce embaixo?

Os educadores/as incentivam as crianças a falarem sobre suas descobertas para que elas aprendam sobre esse conhecimento e os cuidados com o meio ambiente.

O objetivo do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil visa proporcionar situações de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças de até 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, versando sobre as capacidades cognitivas, afetivas, motoras, os interesses e as necessidades, de modo que sejam consideradas às especificidades, faixa etária, características socioemocionais e psicológicas das crianças pequenas.

A ênfase é dada no desenvolvimento das capacidades de vivências e aprendizagens como habilidades socioemocionais e conhecimentos que conduzam ao aperfeiçoamento das crianças nos diversos campos de experiência. Os momentos de brincadeira são relevantes, pois, possibilitam os momentos de socialização, permitindo a criação de vínculos com os colegas e com os profissionais da Educação Infantil.

Outro fator de destaque sobre o aperfeiçoamento do senso de empatia nas crianças, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e de agir. A instituição prioriza, por meio das dimensões do cuidar e do educar, o direito à infância, isto é, o protagonismo infantil é importantíssimo, assim, a utilização de experiências múltiplas, valorizando o brincar, o aprendizado pela experiência, o estímulo às várias linguagens, o contato com a natureza e à criatividade por meio da utilização de materiais não estruturados.

É notório que os professores da Educação Infantil e da escola privada proporcionem situações de curiosidade, questionamentos, criatividade e encantamento, concedendo experiências inovadoras em situações que envolvam a interação e as brincadeiras. Enquanto, na escola privada esses momentos de encantamento são observados quando as crianças vão ao parque, entretanto as situações de curiosidade, questionamentos e criatividade não são comuns na Educação Infantil na creche. As atividades são mais mecânicas.

No PPP do colégio privado são evidentes todos os campos de experiências atualizados conforme a BNCC indica, priorizam o protagonismo infantil e as diversas linguagens da criança. O PPP enfatiza o brincar como fonte de aprendizado e desenvolvimento da criança, pois, a partir dessa atividade, ela desenvolve a fala, a sociabilidade, a linguagem matemática, visual e plástica.

Os campos de experiências que contemplam as noções espaciais são dos “espaços, tempos e formas”, contudo elas são pouco usadas nas escolas de Catalão. Na escola privada, os professores da Educação Infantil elencam as noções espaciais no planejamento e realizam jogos

e brincadeiras para o desenvolvimento dessas habilidades. No jogo do Ajudante, as professoras brincam de Caça ao tesouro, escondem moedinhas de chocolate, colocam dicas em árvores, na quadra e na Área verde para que as crianças encontrem, seguindo as instruções. Outro jogo frequente é de lançamento de argolas, privilegiando as noções espaciais.

O documento foi atualizado em setembro do ano de 2020, as alterações foram efetuadas em todos os segmentos da Educação Infantil, como aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para Educação Infantil, as escolas têm autonomia para adaptar os campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular o que se torna contraditório, porque apenas as escolas privadas têm materiais e recursos financeiros para realizar todas as orientações propostas no documento. Já nas escolas públicas não há verba para adquirir a quantidade de materiais necessários, como também não são todas as escolas públicas que possuem espaços privilegiados.

O currículo foi escrito por meio da escuta atenta do que as crianças falam dos seus saberes e motivos que deverão prever condições para que ocorram situações de exploração e vivências através da organização dos tempos, dos espaços, dos materiais (estruturados ou não), das situações desafiadoras e, principalmente, dos agrupamentos produtivos dos/as alunos/as.

O currículo da Educação Infantil do colégio privado tem como eixos estruturantes a interação e a brincadeira, aliadas às vivências dos campos de experiências e os respectivos conteúdos básicos de cada um para a construção de conhecimentos, atitudes, procedimentos e valores, que fazem com que a criança tenha um processo ativo no processo de aprender.

Sarmiento e Serizara (2004) relatam que isso está ligado com a construção de conjecturas do ensino de Geografia na formação inicial de professores da Educação Infantil. Elencar e elaborar o pensar geográfico como uma possibilidade de o/a educador/a dimensionar suas intervenções, assim como pensar a Geografia como ferramenta articuladora de raciocínios pedagógicos que poderão permitir à criança – no contexto de ressignificações do local onde estão as coisas que envolvem o seu brincar assim, como quem ela é em meio a brincadeira – elaborar suas alteridades/ identidades.

Comparando a reflexão de Sarmiento e Serizara (2003) é fundamental a rotina nas atividades de Educação Infantil, pois no Projeto Político Pedagógico o campo de experiência “espaço, tempo e quantidades”, relações e transformações ao trabalhar o calendário e o jogo do ajudante as/os professoras/es ressaltam os dias da semana por meio de música e o jogo do Ajudante traz a brincadeira presente no conhecimento geográfico, pois, no jogo de boliche as crianças participam da construção dos jogos elaborados de materiais recicláveis, como garrafas pets, pintadas pelas crianças e as bolinhas feitas de jornal e fita adesiva colorida. Dessa forma,

elas aprendem a direção mais adequada para acertar e derrubar a quantidade maior de garrafas, não pode jogar a bola muito baixo, ao concluir que acertar a bolinha no meio acarreta em maior número de bolinhas.

Ao possibilitar a criança a fantasiar, desempenha um papel social na brincadeira, pois, no jogo do Ajudante, ao auxiliar o colega na atividade, a guardar o brinquedo, ao ser incentivada a participar da aula, ela será um adulto solidário, crítico e ao mesmo tempo perceberá o ponto de vista do outro e aprender as noções geográficas no jogo do Ajudante.

Nesse sentido, o ganhador auxilia a professora nas atividades tornando-a participativa, ele/ela leva o lanche até a geladeira localizada na cantina da escola e, posteriormente, ela pinta os dias da semana no calendário do quadro, local onde os nomes dos ajudantes são escritos.

Ao possibilitar os momentos do brincar de Faz de conta os/as professore/as mediam a atividade ouvindo e participando desses momentos, pois ao imitar a vida adulta nessa atividade as crianças fantasiam que são distintos profissionais como: bombeiro, mamãe, papai, médica, professora; assim, a educadora questiona o que elas fazem. As crianças argumentam que o primeiro apaga o fogo, mamãe desempenha vários papéis como trabalhar, fazer almoço, organizar a casa dentre outros papéis, a médica passa remédio, faz cirurgia na barriga, a professora brinca e ensina a gente pintar, desenhar.

Nesse sentido, o brincar é o principal modo de expressão da infância, imediatamente tem sua máxima estima, o seu aspecto antropológico possibilita à criança entender os papéis sociais desenvolvidos por meio das brincadeiras de Faz de conta, Casinha, Imaginação, das cantigas de roda e brincadeiras populares. No que concerne ao desenvolvimento cognitivo é realizado por meio dos jogos de regra, jogos de construção e jogos cooperativos. Durante a atividade principal, a criança interage com parceiros através da comunicação verbal e expressão gestual.

O Projeto Político Pedagógico da escola privada traz o campo de experiência “corpo, gestos e movimentos” enfatizando as brincadeiras, nas quais a criança explora o espaço seja por meio do Faz de conta ao procurar objetos ou elementos da natureza, como gravetos para fazer comida. Ao expressar para não ficar muito próxima ao fogão porque queima, traz as noções topológicas.

Outro fator de destaque ao citar Castrogiovanni (2006) elenca sobre as expressões gestuais o Projeto Político Pedagógico conta com o “Quint’arte” o qual é um projeto que traz a experiência da escuta ativa e a criação musical de toda a Educação Infantil desenvolvendo a autonomia, a expressão corporal e artística, e a socialização, assim as crianças fazem atividades de pintura, construção de brinquedos de sucata e animais, enfim materiais que fazem parte do

contexto da música que eles apresentaram. Ao representar um animal, como a canção aborda, as crianças imitarão e expressarão corporalmente os movimentos realizados pelos bichos.

Castellar (2008) ressalta, conforme aborda o texto, para desempenhar os movimentos artísticos as crianças aprenderão e desenvolverão as noções espaciais e temporais, porque para efetuar os movimentos elas farão conforme o ritmo da música, conhecendo a espacialidade.

Outro fator de destaque é a contação de histórias, o incentivo à linguagem oral ao recontá-la para os colegas, as atividades que enfatizam o protagonismo infantil, ao realizar um projeto a partir da curiosidade do grupo. Por exemplo, sobre os animais, as professoras abordaram sobre as aves, coelhos, gatos e cachorros.

À Educação Infantil carece agregar as aprendizagens descritas na BNCC, pois contribuem para a formação da identidade, interação com meio, ampliação das possibilidades psicomotoras, linguagem corporal, representação simbólica, diferentes formas de expressão artística, desenvolvimento da linguagem oral e escrita, noções matemáticas e construção de conhecimentos em variados domínios do pensamento, senso crítico, autonomia e coletividade.

Nesse contexto, deve ser considerado no Projeto Político Pedagógico como rotina da escola atividades que contemplem as noções espaciais por meio de brincadeiras incentivando as crianças a sentir o espaço, seja correndo, pulando, escondendo do colega, Esses aspectos farão eles se apropriarem do conhecimento e, futuramente, terem domínio de localização espacial e elaboração de mapas. Observa-se, na escola, uma preocupação expressa no PPP sobre as questões abordadas aqui ao longo da pesquisa, sem dúvida, a estrutura física da escola contribui para alcançar essas metas. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020).

O Projeto Político Pedagógico tem por objetivo abordar sobre a criança como produtora do conhecimento, de cultura e de uma identidade pessoal, precisa ter voz. Ao permitir que a criança demonstre suas emoções e seja ouvida, que faça suas escolhas, determine caminhos, opte, ressignifique e infira. Diante disso, a Educação Infantil do colégio privado desenvolve projetos pedagógicos, resultantes de interesse das crianças e outras instituições.

As modificações realizadas no Maternal 1 (um) são o reconhecimento das letras do nome, por meio da chamada, para quando chegarem no Maternal 2 (dois) as crianças já tenham uma noção da primeira letra do nome. Outra alteração realizada é o reconhecimento dos instrumentos musicais, como o violão, teclado. As crianças fazem chocalho com garrafas pet, e acrescentam arroz para fazerem barulhos. Assim, no campos de experiência ressaltados sobre os traços, sons, cores e formas aproximam-se das aulas de música proporcionadas pelo colégio privado, desenvolvendo as atividades como o reconhecimento das letras do nome e os

instrumentos musicais apresentados para as crianças. Na escola pública, nas visitas realizadas, não há aula de música, as crianças escutam música e assistem vídeos pela TV na sala de aula.

Parte-se do princípio que o desenvolvimento da linguagem musical é importante para o desenvolvimento motor, pois as crianças aprendem o ritmo da canção e o pulso, além da ampliação do conhecimento das noções espaciais. Conforme consta na Base Nacional Comum Curricular, no eixo “Espaço, tempo”, a quantidade de relações e transformações desenvolvidas pelas escola nesse campo do conhecimento, através de brincadeiras, amplia o movimento e as relações de lateralidade.

Vale lembrar que os/as alunos/as do primeiro período aprendem sobre o seu espaço de vivência, assim, desenham a rua onde moram, tiram fotos da fachada da casa. Nesse contexto, as crianças nomearam o espaço que faz parte do seu cotidiano, como consta no Projeto Político Pedagógico da escola privada sobre o campo de experiência que ressalta sobre o espaço tempo, quantidades, relações e transformações ao aprofundar seus conhecimentos sobre as noções espaciais comparando os números da casa dos vizinhos da rua de sua casa, como também observam.

No documento, foram modificados os objetivos da aprendizagem, sobre nomear os espaços que fazem parte do contexto que vive para que no Ensino Fundamental 1 (um) elas possam compreender esse instrumento de aprendizagem com mais êxito.

O Projeto Político Pedagógico também foca na descoberta de si mesmo realizada por meio do conhecimento do próprio corpo, auxiliando na construção da autoimagem e da auto estima. Já a descoberta do outro e do meio ambiente, realizada através da adaptação à escola, bem como dos hábitos de convivência, participação e interesse das atividades propostas.

Vale lembrar da exploração e localização utilizando como referência a orientação no espaço físico, essa parte é de significativa importância para as crianças, porque elas estarão interagindo com distintas culturas e em um espaço que não fazia parte do seu cotidiano, assim, o conhecimento e a confiança nas solicitações apresentadas, tranquilidade na realização das experiências e na apropriação gradativa dos conhecimentos novos que oferecem segurança e autonomia nos movimentos pelos espaços físicos e nas relações humanas, e na resolução de conflitos.

A brincadeira de papéis sociais é de significativa relevância para promover a socialização, por meio da escuta atenta das crianças incentivar a divisão dos brinquedos, nesse sentido, quando houver disputa por algum objeto e ocorrer conflitos é necessária a mediação da/o educadora/r para o desenvolvimento da linguagem verbal nessa fase do egocentrismo.

No documento é evidenciado o eixo sobre “Corpo, gestos e movimentos” aprofundando nas experiências das crianças em situações de brincadeiras nas quais exploram o espaço com o corpo e as diferentes formas de movimento. Seguindo essa linha de análise elas vão construindo referenciais que as orientam em relação a aproximarem-se ou distanciarem-se de determinados pontos, dando o exemplo das brincadeiras de Faz de conta, por meio da qual as crianças podem representar o cotidiano ou o mundo das fantasias, interagindo com as narrativas literárias ou teatrais.

Há importância nas linguagens, pois as crianças vivenciam experiências, como a dança e a música, ressaltando seu valor nas diferentes culturas, ampliando as capacidades expressivas com o próprio corpo e valorizando os enredos e movimentos criados na oportunidade de encenar situações fantasiosas ou narrativas e rituais conhecidos.

Juliasz (2012) sobre o “Tempo, espaço e corpo na representação espacial: contribuições para a Educação Infantil”, busca uma compreensão da forma como as crianças constituem as noções de tempo e espaço mediante a representação corporal e desenhos infantis.

Os estudos de Louçat (1979), destacados por Juliasz (2012), valorizam a importância de estudar as noções espaciais e temporais aliado ao conhecimento do corpo na Educação Infantil, visto que “[...] não se pode separar a organização do campo espacial ambiente da estrutura do corpo e de sua mobilidade.” (JULIASZ, 2012, p.52). Ressalta-se, ainda, que a projeção do esquema corporal acontece mediante a referência que a criança tem do espaço (JULIASZ, 2012, p. 55).

Juliasz (2012, p.175) argumenta que ao:

dar a voz às crianças, o planejamento das atividades passa a ser feito de acordo com que elas sabem, pois, ao ouvi-las, no seu cotidiano, podemos pensar e medir situações que partam do seu contexto histórico-cultural e que assim, mobilizam seus pensamentos para a resolução de problemas, avançando para o que já sabem para aquilo que saberão.

Refletir sobre a organização dos espaços internos das instituições de Educação Infantil nos denominados “cantos” é entender que, no espaço físico, as crianças se relacionam com o mundo e as pessoas, descentralizando a figura do/a professor/a sobre a criança, “[...] transformando-o em pano de fundo no qual se insere as emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em ambiente” (HORN, 2007, p. 28).

A discussão sobre os cantinhos das salas da Educação Infantil é importante para o desenvolvimento da criança, pois, ao chegar à escola, ela se sente insegura, uma vez que o espaço é desconhecido. Nesse sentido, os cantinhos aproximam a sala de aula do quarto, isto é,

a criança se sente mais segura, como, por exemplo, o cantinho do brinquedo, do livro e o de ouvir música.

Entende-se que é por meio do cotidiano da criança, os/as professores/as podem realizar as suas atividades evidenciadas pela escuta atenta dela. Assim, conforme Juliaz (2012) o conhecimento das noções espaciais propiciadas por meio do cotidiano da criança, isto é, a rua onde mora e o modo como as pessoas vivem proporcionam a aprendizagem desse instrumento.

Portanto, para Alves (1998, p. 129) a escola se compõe como espaço, pois “[...] é cheia de objetos e seres discriminados, marcados e hierarquizados (a cadeira do diretor; a mesa do professor; o fogão da cozinheira; a bola do aluno; o bom e o mau professor)”. Todos esses aspectos entram em um jogo simbólico, constituindo os ambientes.

Malaguzzi (1999b, p.86) assegura se valorizar o espaço a partir do poder de organizar, promover relacionamentos agradáveis entre as crianças de diferentes idades, criar um ambiente atraente, oferecer mudanças, promover escolhas e atividades e, devido a seu potencial para iniciar qualquer espécie de aprendizagem “[...] social, afetiva, motora e cognitiva. Tudo isso colabora para a sensação de bem-estar e segurança nos alunos [...]”.

O espaço deve ser percebido como uma espécie de aquário que espalha as ideias, valores, atitudes e a cultura das pessoas vivendo nele. A organização espacial, portanto, comunica aos usuários daquele espaço mensagens, tanto diretas, ao facilitar ou impedir determinadas atividades como simbólicas, ao divulgar valores e crenças sobre o ensinar e o aprender. Adota-se, portanto, uma perspectiva ambiental que enfatiza a relação bidirecional entre o homem e o espaço, a qual é essencial para o pleno desenvolvimento da pessoa (FERNANDES, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental abordar sobre o desenvolvimento infantil referenciando os autores que ressaltam sobre as etapas desse processo e a brincadeira é uma aliada para ampliação desse, e a aquisição do conhecimento das primeiras noções espaciais, que serão responsáveis sobre a aprendizagem da lateralidade, a entender sobre a esquerda e a direita.

A percepção auditiva, visual, motora, olfativa e do paladar são fundamentais para a aprendizagem das noções espaciais. Assim quando a criança está engatinhando o espaço é ampliado para ela, além da visão que possibilita ela observar objeto que a mesma que levar até a boca para senti-lo. Assim a linguagem verbal também possibilita ela ampliar sua forma de ver o mundo .

O contexto de vivência da qual a criança está inserida influencia no seu desenvolvimento cognitivo, motor, na socialização e na sua criatividade, haja vista que a cultura auxiliará no seu processo de aprendizagem. Partindo dessa premissa, a brincadeira e o desenho são fundamentais para que as noções espaciais sejam ensinadas para as crianças que estão no segmento da Educação Infantil.

É a partir da atividade principal que a criança pode aprender sobre as noções espaciais, pois a lateralidade é importantíssima para o processo de alfabetização, como também o conhecimento das formas geométricas é fundamental para as crianças. Ao observar o Projeto Político Pedagógico da creche, é possível notar que não há atividades que propõem esse aprendizado, bem como nos demais documentos não consta a brincadeira mais indicada para adquirir tal conhecimento.

O PPP da escola privada já havia sido atualizado seguindo os campos de experiência da BNCC, contudo, é trabalhado as primeiras noções espaciais dando ênfase para as formas geométricas, sendo que a lateralidade, como também as noções topológicas, são importantíssimas para esse segmento. Quando estiverem no Ensino Fundamental 1, imagina-se que elas não terão maiores dificuldades para a construção dos mapas.

Além do fato que o Projeto Político Pedagógico da escola pública não pude observar as alterações no documento. Já na escola privada as professoras regentes e auxiliares participaram das alterações no documento seguindo a BNCC atualizada. Posteriormente foi efetuada uma reunião de forma remota para os últimos ajustes no PPP da escola. Na escola pública foi relatado que as coordenadoras e direção iriam realizar as alterações no documento.

Compreendeu-se a necessidade dos/as professores/as utilizarem brincadeiras e desenhos em atividades que envolvam o cotidiano da criança. Para isso, os documentos basilares da

educação precisam explicitar melhor as brincadeiras e desenhos que envolvam as noções espaciais desde a Educação Infantil. Nesse sentido, tais atividades - mais especificamente “amarelinha”, “caça ao tesouro”, “coelhinho sai da toca” e desenhos da figura humana - devem priorizar o conhecimento das noções espaciais. Conseqüentemente, as noções topológicas: em cima, em baixo, do lado, serão relevantes para alfabetização da criança.

Essas atividades acima citadas teriam que se apresentar mais claramente nos documentos e com essas especificidades apontadas. Entretanto, as críticas referentes à Base Nacional Comum Curricular são voltadas aos campos de experiência, pois no que deveria priorizar a fala, o pensamento, na versão mais atualizada não é priorizada, sobretudo o brincar para criança na Educação Infantil. Nesse eixo específico eles elencam apenas a alfabetização. Já o campo de experiência “Espaço, formas e quantidades”, aborda sobre professores/as especialistas formados/as em áreas distintas como Geografia, Matemática, Ciências dificultando para as professoras formadas em Pedagogia, pelo motivo de serem disciplinas bem específicas.

Assim seria relevante realizar formações com as professoras da escola do ensino infantil com as professoras do fundamental 1, 2 e Ensino Médio, pois, podem criar ideias que auxiliam os profissionais do Ensino infantil. Sobre os conteúdos da alfabetização que podem ser trabalhados na Educação Infantil de forma descontraída brincando, jogando e fazendo desenhos sobre o corpo. Evidenciou-se, que faz necessário tanto as escolas públicas como a privada criar momentos de trocas de experiências com intuito de formular atividades para ampliar e desenvolver as atividades das escolas.

Ressalta-se a importância das brincadeiras e jogos de papeis sociais no conhecimento das primeiras noções Geográficas para a Educação Infantil, pois, além de apreender a socializar, a controlar o próprio corpo, isto é a coordenação motora grossa e a fina, a cognição, no jogo a criança apreende a ganhar e perder, bem como, as noções de lateralidade para mais tarde não ter dificuldade no tralado das letras

Conclui-se que há urgência em envolver as brincadeiras e os desenhos como conhecimento das primeiras noções espaciais para as crianças da Educação Infantil. Nos documentos e no Projeto Político Pedagógico, primeiro estes apontam especialmente as brincadeiras como desenvolvimento integral da criança e não relatam de forma clara sobre as noções espaciais que estão intimamente relacionadas, pois é necessário acrescentar a atividades principais e explorar as noções espaciais, a lateralidade, e mais tarde as noções projetivas.

Conclui-se que na escola pública o método de ensino é diferente da escola privada a primeira utiliza-se o método tradicional. Assim as atividades são impressas em folhas e o

brincar não é mediado pelas educadoras. Nesse período o brincar e os jogos são essenciais para o desenvolvimento infantil, por meio desses a criança, saberá que nem sempre se ganha no jogo, apreende a resolver os conflitos, a dividir o brinquedo, a conviver e respeitar as diferenças. Assim ela saberá a controlar suas emoções, pois, na vida adulta a criança terá que passar por frustrações, para ser um indivíduo crítico e um cidadão com respeito.

Já na escola privada o método de ensino que a escola segue é o construtivista, isto é a aprendizagem é uma construção, sendo assim, a criança é um ser social, e o contexto de sua vivência influenciará na aprendizagem. Na escola privada a aprendizagem das noções espaciais pode ser mais aprofundada por meio das brincadeiras mediadas pela professora. Ao realizar essa atividade fundamental é necessário que estabeleça um diálogo entre criança e a profissional provocando mais a curiosidade da criança. Há necessidade de realizarem as brincadeiras e os jogos com mais frequência e direcionamento, por exemplo a caça ao tesouro, ao darem as dicas o tesouro está do lado de baixo da árvore, os enigmas forem mais direcionados para as noções geográficas e não só voltado para geometria.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. et al. **Caderno de Orientações Pedagógicas**: educação infantil. Governo do Estado do Maranhão. Secretaria de Educação: São Luís, 2018.

ARAÚJO, E. S. **Matemática e Infância no “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”**: um olhar a partir da teoria histórico-cultural. n. 33. ZETETIKÉ-FE, Unicamp: Campinas, 2010.

BARISON, M.B. Desenvolvimento da Percepção Espacial e Expressão Gráfica. **Semina: Ci. Soc./Hum.** Londrina, v. 19/20, n. 3, p. 9-22, set. 1998/1999.

BARROS. J. B.. **O ensino de Geografia e a construção das noções espaciais de crianças do 5º do Ensino Fundamental**. 77f. Monografia (Graduação em Geografia). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília; 2016.

BARROS, F.C.O.M. **Cadê o brincar**: da educação infantil para o ensino fundamental [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2 ed: Brasília: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

_____. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. **Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil**. Ministério da Educação: Rio Grande. 2019.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2 ed: Brasília: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, mai/ago, 2005.

CARLOS, A. F. A. **O lugar/no do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CASTROGIOVANI, A. C.; COSTELLA, R. Z. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CASTELLAR, S. M. V.; MORAIS, J. V. de.; SACRAMENTO, A. C. R. Jogos e Resolução de Problemas para o entendimento do espaço geográfico no Ensino de Geografia. CALLAI, H. C. **Educação Geográfico**: reflexão e prática. Ed: Unijui. São Paulo, 2007).

CUNHA, N. H. S. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, A (org) **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta, 1992.

DUARTE, N. **Vygotsky e o apreender a apreender**: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vygoskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

Departamento de Educação. Faculdade de Ciências e Letras- UNESP: Assis, São Paulo. Disponível em: [file:///C:/Users/Laila%20Maria%20de%20Sousa/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/54-176-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Laila%20Maria%20de%20Sousa/AppData/Local/Packages/Microsoft.Microso%20ftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/54-176-2-PB%20(1).pdf). Acesso em: 23. dez. 2020.

ELKONIN, D. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. En: M. Shuare (Comp.), **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**. Antología. Moscú. Progreso, 1987. _____ . **Psicologia do Jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Coleção textos de psicologia).

FREITAS, M. T. de. A. **A pesquisa na Perspectiva Sócio histórica**: um diálogo entre paradigmas. Tradução livre da edição em espanhol, Rio de Janeiro, 2001.

FRIEDMANN, A. O brincar no cotidiano da criança. São Paulo: Moderna, 2006.(Cotidiano escolar: base de conhecimento). 135 p

FUJIMORI, E.; OHARA, C. V. S: **Enfermagem e a saúde da criança na atenção básica** – (série enfermagem); Barueri, São Paulo; Manoela, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001.

GEBRAN, R. A. O Ensino de Geografia nas Séries Iniciais do 1º Grau: encaminhamentos para uma ação redimensionada. Nuances: vol 3. Setembro, 1997. **IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, Águas de São Pedro, São Paulo, maio, 1996.

GOMES, A. Galvão. S. **O ensino de Geografia na Educação Infantil para pessoas com deficiência**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Geografia: Universidade Federal de Uberlândia. (UFU). 2013. 125 p.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learnig, 2010.

LANNER DE MOURA, A. R. **A medida e a criança pré-escolar**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1991.

MELLO, R. G. D. Noção Espacial na Educação Infantil: pressupostos norteadores para prática pedagógica. Universidade Federal do Paraná. Especialização em Docência Na Educação Infantil. Curitiba. 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/51154/R%20-%20E%20-%20ROSEMARY%20GALVAO%20DUCCA> Acesso em: 21/04/2020

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1991a.

_____. Os princípios da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. Ed. São Paulo: Ícone, 2006b. p.119-142.

LESANN, J. A geografia no ensino fundamental: o papel da cartografia e das novas linguagens. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Miriam Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo (Orgs). **Produção do Conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. Da Puc de Goiás, 2011.

LURÇAT, L. El niño y el espacio: la función del cuerpo. México, Fondo de Cultura Económica, 1979. MOURA, M. O. de. Matemática na Infância. IN: MIGUEIS, M. da R., AZEVEDO, M. da G.. **Educação matemática na infância: abordagens e desafios**. Gaia: Gailivro, 2007.

_____. (org.) **Atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber livro, 2010.

MARX. K. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Lisboa: Avante!, 1994.

MOYLES, J. R. **Só Brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed. Editora, 2002.

MOREIRA, D., & Oliveira, I. **Iniciação à Matemática no Jardim de Infância**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

NETTO. J. P. **Introdução ao método da teoria social**. Departamento de Métodos e Técnicas da Escola de Serviço Social da UFRJ (Universidade Federal de Goiás). Rio de Janeiro, 2006.

PAGANELLI, T. et. al. **As primeiras noções espaciais na criança**. Monografia de Curso (Pedagogia). FGV/IESAE, 1973.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record. 1970.

_____. **A formação do Símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**: Rio de Janeiro: Zahar-INL/MEC. 1970.

PINHEIRO, M. C. M. de. **Intensidades da infância: Corpo, Arte e o brincar**. (Org) Goiânia: FUNAPE/DEPECAT, 2010.

PORTO, I. M. R. Ensinar Geografia na Educação Infantil: Oficina Lúdica Natureza e Sociedade. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP)**, (ISSN: 2359-0831 - on line), Belém, v. 03, n. 01, p. 92-106, jan./jun. 2016.

PORTUGUAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S. de. PEREIRA, T. R. D. S. (Org). **(Geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisa e experiências formativas**. I ed. Curitiba. Paraná: CRV, 2013.

RABELO, J. S. **A organização do Espaço na Educação Infantil/e o desenvolvimento integral da criança: sentimentos e ações em turmas de pré-escola.** 2017.

RAMOS, A. R. Fortaleza.;LOPES, k. C.; MARTINS, N. V. A Construção das Noções Espaço Temporais na Educação Infantil: situações Pedagógicas. Paraíba: **Forúm Internacional de Pedagogia.** IV FIPED. Campina Grande: Ed. Realize. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Laila%20Maria%20de%20Sousa/Documents/Artigo%20evento%20Carmem/Levantamento%20Bilbiografico/431fc863d4d215b7e08ae02c1adda43f_1965.pdf. Acesso em: 23.dez.2019.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Plano Nacional pela primeira Infância.** Brasília, 2010. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/PPNI-resumido.pdf>. Acesso em: 18.abr.2015.

ROSA, O. **Geografia e Pedagogia: o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Catalão (GO).** 265f Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós Graduação, em Geografia. Universidade Federal de Goiás, 2008.

SARMENTO, M.; CERRISARA, A. Crianças e Míudos: perspectivas sociopedagógicas da infância e Educação. Porto: Edições Asa, 2004. P. 55-54.

STAKE, R. E. **A arte de investigação com estudos de caso.** Lisboa: Gulbenkian, 2012.

SACRAMENTO, A. C.. R.; Antunes, C. F.,.; FILHO, M. M. S. Produção do Espaço e processos formativos. 1 ed, Rio de Janeiro. Consequência: 2015. 392 p.

SASAKI, R. C. R. O Ensino de Geografia no Espaço de Vivência do Educando. Londrina 2013. **Pré Projeto**, Departamento de Geociências, Curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como atividade do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). NRE – Ivaiporã.

SILVA, S. R.; PALMA, R. C. D. **O brincar e as noções espaciais na Educação Infantil.** Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância. ISSNe 1980-4512. v. 17, n. 31 p. 015-031. Florianópolis: jan-jun 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Editorial Estampa, Lisboa, 1975.