


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

CARLA FRANCIELLY MARTINI NOVAES

**OS PLAYGROUNDS NAS CRECHES NA VISÃO DE GRADUANDOS DE
PEDAGOGIA**



ARARAQUARA – S.P.
2019

CARLA FRANCIELLY MARTINI NOVAES

**OS PLAYGROUNDS NAS CRECHES NA VISÃO DE GRADUANDOS DE
PEDAGOGIA**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Formação de Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof^a Dr^a Fabiana Cristina Frigieri de Vitta.

Bolsa: CAPES – CNPq.

Novaes, Carla Francielly Martini
Os playgrounds nas creches na visão de graduandos
de Pedagogia / Carla Francielly Martini Novaes – 2019
137 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Fabiana Cristina Frigieri de Vitta

1. Playground. 2. Berçário. 3. Formação de
professores. 4. Creche. 5. Educação Infantil. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CARLA FRANCIELLY MARTINI NOVAES

**OS PLAYGROUNDS NAS CRECHES NA VISÃO DE GRADUANDOS DE
PEDAGOGIA**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Formação de Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof^a Dr^a Fabiana Cristina Frigieri de Vitta.

Bolsa: CAPES – CNPq.

Data da defesa: 19/02/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a Dr^a Fabiana Cristina Frigieri de Vitta

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara

Membro Titular: Prof^a Dr^a Carla Cilene Baptista da Silva

Universidade Federal de São Paulo – Instituto de Saúde e Sociedade – Câmpus Baixada Santista

Membro Titular: Prof^a Dr^a Silvia Regina Ricco Lugato Sigolo

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho as pessoas mais importantes da minha vida:

Meus pais, João e Simone,

por serem minha base e alicerce sempre.

Meus queridos irmãos João Carlos e Carlos Eduardo,

por me amarem incondicionalmente.

Meus pastores, intercessores, Anderson e Paula,

por me apoiarem e auxiliarem, vocês são minha segunda família.

Amo muito todos vocês!

AGRADECIMENTOS

*À Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta,
orientadora, meu muito obrigada,
por depositar confiança em mim desde 2012,
quando ingressei na faculdade e no campo da investigação científica.
Pela sua habilidade em fazer que eu alcançasse o meu melhor,
possibilitando a execução deste trabalho.
Obrigada, principalmente pela sua disponibilidade e paciência para
me ouvir e aconselhar com sabedoria e carinho,
a você minha admiração.*

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Agradeço,

À Deus

Por toda graça e bondade concedida a mim.

Aos meus amigos,

Por todo incentivo e ajuda.

Pelo GEPADI,

Grupo que tanto colaborou neste trabalho.

À Dra. Carla Cilene Baptista da Silva e Dra Silvia Regina Ricco Lugato Sigolo,

Pelo empenho e enriquecimento com suas contribuições como banca examinadora.

À CAPES pela bolsa concedida. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

À todos os profissionais e colegas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- (UNESP)

Que consciente ou inconscientemente foram facilitadores no meu processo de formação.

Aos estudantes do curso de Pedagogia que aceitaram responder o questionário,

Sem vocês essa pesquisa não teria sido possível.

Não é fácil elaborar uma lista de agradecimentos, justificando o quanto cada um foi e é especial dentro deste contexto. Se eu for citar todos os nomes, provavelmente me estenderia muito. Sendo assim, gostaria de deixar registrado os meus agradecimentos a todos que, de alguma forma, foram colaboradores neste estudo.

*Ora, não te ordenei: Sê forte e corajoso? Não temas e não te apavores,
porquanto Yahweh, o SENHOR teu Deus, está contigo por
onde quer que andes!”.*

BÍBLIA KING JAMES ATUALIZADA (2011, p. 425).

RESUMO

O playground contém equipamentos que favorecem a aprendizagem da criança. É um dispositivo comumente presente nas creches e que pode ser apropriados pelos professores para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento integral. O presente estudo objetivou verificar a percepção dos estudantes de Pedagogia de uma Universidade Pública do Estado de São Paulo sobre o papel das atividades com equipamentos do playground nas instituições de Educação Infantil e sua relação com a estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses de idade. Para isso, foi aplicado um questionário eletrônico inserido na plataforma Google Drive e enviado por e-mail aos participantes, tratando dos temas: formação acadêmica; o papel dos equipamentos do playground e sua relação com a estimulação do desenvolvimento da criança de zero a 18m; e os conhecimentos necessários para a atuação junto a essa faixa etária utilizando o dispositivo playground. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Participaram 125 graduandos de Pedagogia dos seis campi da Universidade Estadual Paulista - UNESP. A tabulação dos resultados obtidos pelo questionário foi realizada por meio do processamento de dados em planilha Microsoft Office Excel. A análise dos dados foi feita por meio de estatística descritiva para as questões fechadas e análise de conteúdo para as abertas. Os resultados mostram o pouco conhecimento dos estudantes sobre o uso dos equipamentos do playground no berçário. Os graduandos afirmaram haver relação dos equipamentos do playground com a aprendizagem, citando o tanque de areia e o túnel como os mais importantes. O divertimento e entretenimento, a motricidade e socialização foram elencados como os principais objetivos da utilização desses equipamentos. Essa pesquisa contribuiu para a reflexão sobre a necessidade de maior aprofundamento sobre os temas Educação Infantil e uso dos equipamentos do playground na formação de professores.

Palavras – chave: Playground. Berçário. Formação de Professores. Creche. Educação Infantil.

ABSTRACT

The playground is composed by resources that favor the child's learning. It is a usual device in nurseries and day care centers that can be used by teacher to help children in their full development. The present study aimed to investigate how Pedagogy undergrad students from a public university of the State of São Paulo perceive the role of playground equipment activities in early childhood education institutions and its relationship with the full development stimulation of the child from zero to 18 months of age. For this, an electronic questionnaire inserted in the Google Drive platform was e-mailed to the participants, about the themes: academic formation; the role of playground equipment as well as its relation to the stimulation of child development from 0 to 1y6m; and the required knowledge to work with this age group using the playground device. The research was approved by the Research Ethics Committee. 125 students from the six campuses of São Paulo State University - UNESP took part in the research. The tabulation of the results obtained by the questionnaire was done through data processing in Microsoft Office Excel spreadsheets. Data treatment was performed by descriptive statistics to multiple choice questions and content analyses to open-ended questions. The results show the little knowledge of the students about the use of playground equipment at the nursery. The graduate students have stated there is a relation of playground equipment to learning, citing sandbox and the tunnel as the most important. Amusement and entertainment, motricity and socialization were counted as the main goals of use these equipments. This research contributed to the reflection of the need for further deepening about the issues of early childhood education and the use of playground equipment in teacher formation.

Key words: Playground. Nursery. Teacher formation. Day care center. Child education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DTA	Diretoria Técnica Acadêmica
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
GEPADI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividade e Desenvolvimento Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão Universitária
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal da Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	11
2 INTRODUÇÃO	15
2.2 Contextualização histórica da Educação Infantil no Brasil e sua relação com o desenvolvimento da criança	15
2.3 O que dizem a literatura acadêmica e documentos oficiais sobre o playground na Educação Infantil?	26
2.4 Formação inicial do professor para creche	38
3 MÉTODO	47
3.1 Construção do questionário	47
3.2 Materiais e equipamentos	49
3.3 Procedimentos de coleta de dados	50
3.4 Procedimentos de análise de dados	51
3.5 Aspectos Éticos	52
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
4.1 Percepção sobre a formação teórico-prática inicial	55
A relação entre atividades com equipamentos do playground e desenvolvimento infantil	59
4.2 Os objetivos das atividades no playground	67
4.3 Percepção dos graduandos sobre os aspectos que interferem nas atividades com equipamentos do playground	79
4.4 A opinião dos participantes...	88
5 CONCLUSÃO	92
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	111
APÊNDICE A – Carta para Pró-Reitoria de Graduação da UNESP	112
APÊNDICE B – Carta para os coordenadores do Curso de Pedagogia	113
APÊNDICE C – Carta a Diretoria Técnica Acadêmica	114
APÊNDICE D – Carta aos graduandos do Curso de Pedagogia	115
APÊNDICE E – Termo de consentimento	116
APÊNDICE F – Questionário	117
ANEXOS	131
ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética	133
ANEXO B – Aprovação da Pró-Reitoria de Graduação da UNESP	135

1 APRESENTAÇÃO

Durante os anos de 2012 e 2013 participei de projetos que visavam avaliar o desenvolvimento neuropsicomotor de crianças de quatro meses a dois anos de idade que frequentavam berçários na cidade de Marília-SP, sendo bolsista da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX). Também colaborei com um Projeto Financiado pelo Edital do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) 14/2011, que consistia em auxiliar nas rotinas de instituições designadas pela Secretaria Municipal da Educação (SME), com orientações sobre as formas de estimular o desenvolvimento da criança. Para avaliar o efeito desta intervenção, foram utilizadas entrevistas e observações (com fotos e filmagens), antes e depois, possibilitando a comparação entre os momentos.

Em 2014 e 2015, o projeto estendeu-se para a investigação do brincar, uma das atividades desenvolvidas no berçário e importantes para o desenvolvimento da criança, possibilitando a melhora no nível de conhecimento das profissionais sobre essa relação – brincar e desenvolvimento da criança de zero a dois anos. No entanto, a interferência foi pontual, através de cursos ministrados na SME.

Em 2014 e 2015 como trabalho de conclusão de curso, realizamos a pesquisa “Avaliação do desenvolvimento das crianças de quatro a 12 meses atendidas na Unidade de Saúde da Família da cidade de Marília-SP”, que consistiu em aplicar uma Escala de Desenvolvimento do Comportamento da Criança (PINTO e VILANOVA, 1997), para verificar atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor e relacionar com fatores sociais, econômicos e culturais de populações periféricas. Durante essa pesquisa obtive financiamento com bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) Reitoria e CNPq.

A partir daí meu conhecimento e interesse pelo desenvolvimento infantil foi crescendo, assim como na relação entre educação e saúde, focando nas contribuições da Terapia Ocupacional na formação de professores para atuar no berçário – fase da Educação Infantil.

Após minha graduação atuei por nove meses no Centro de Reabilitação SORRI, na cidade de Bauru-SP, voltando minhas atividades também para a prática clínica junto ao setor de educação, realizando atendimentos a crianças com necessidades educacionais especiais e orientações junto a familiares e escolas.

Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado Acadêmico, na linha de pesquisa Formação de professores, trabalho docente e práticas pedagógicas pela

Faculdade de Ciências e Letras – FCLAR UNESP, Campus de Araraquara, com pretensão de dar seguimento às pesquisas, através de um tema relevante e pouco discutido, que é a formação de professores para o berçário – atendimento às crianças de zero a 1a6m; e a creche – atendimento às crianças de zero a 3a11m.

Através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividade e Desenvolvimento Infantil (GEPADI), propõe como pesquisa coletiva em 2016 uma pesquisa maior intitulada: “Recursos Pedagógicos e formação de professores para Educação Infantil”, que objetiva verificar a opinião de graduandos em Pedagogia sobre as atividades desenvolvidas com brinquedos, equipamentos do playground, música e relacionadas ao cuidado, junto ao público do berçário. Para o desenvolvimento desta, os subtemas: brinquedos, playground, música e cuidado foram divididos a fim de serem tratados separadamente.

Ainda na trajetória do Mestrado Acadêmico em Educação Escolar, foram realizadas publicações de artigos científicos pelo GEPADI de forma a disseminar os estudos e pesquisas realizadas, tais como: *The play in the Context of Early Childhood Education in the View of Nurseries Professionals*¹; *A Produção Científica Nacional na Área de Educação Especial e a Creche*² e *Revisão da produção científica brasileira: a formação continuada dos profissionais que estão na creche*³.

A parceria com a educação tem nos proporcionado refletir acerca das ações realizadas no cotidiano escolar. Frente aos desafios enfrentados pela Educação Infantil, na construção de um novo paradigma, percebemos através de trabalhos realizados em berçários e creches, que as solicitações e relatos dos profissionais da educação espelham a necessidade de estudos práticos efetivos que contemplem discussões sobre as atividades de rotina e relações adulto/criança. As questões levantadas por esses profissionais perpassam pela dificuldade com a rotina do berçário, compreensão sobre o universo infantil, desenvolvimento e questões de aprendizagem, como por exemplo, propostas de atividades que poderiam modificar as práticas convencionais.

O terapeuta ocupacional na área da educação tem como um de seus objetivos prover mecanismos para promoção do desenvolvimento infantil, seja através da atuação direta com a criança, ou por meio de capacitação dos educadores, sendo necessário considerar a

¹ VITTA, F. C. F et al. *The Play in the Context of Early Childhood Education in the View of Nurseries Professionals*. **Creative Education**, v. 6, n. 05, p. 519, 2015.

² VITTA, F. C. F. et al. *A Produção Científica Nacional na Área de Educação Especial e a Creche*. **Rev. bras. educ. espec**, v. 24, n. 4, p. 619-636, 2018.

³ VITTA, F. C. F.; NOVAES, C. F. M.; CRUZ, G. *A revisão da produção científica brasileira: a formação continuada dos profissionais que estão na creche*. **Colloquium Humanarum**, v. 15, n. 3, p. 94-105, 2018.

diversidade de cada instituição, atuando de forma dinâmica para melhoria da qualidade de vida de todos envolvidos, independente da presença ou não de uma condição especial.

Enquanto terapeuta ocupacional que estuda e utiliza a atividade, enquanto recurso significativo e potencializador das ações do indivíduo, sendo sustentado por intermédio de uma confiança, permitindo a expressão criativa e possibilitando as interações sociais, escolhi investigar como os equipamentos do playground, elemento que pode ser utilizado de forma lúdica e terapêutica, podem através de incentivos promoverem o desenvolvimento da criança em todas as suas esferas, considerando as necessidades específicas de cada faixa etária.

O espaço do playground é por si só atrativo, a escolha dessa atividade pode ser fundamentada por ser uma atividade de infância, é nessa fase que ela marca e instaura habilidades, além de abrir possibilidades para um campo de subjetividades, através de elementos do ambiente, favorecendo experiências criativas, apropriação de cultura e descobertas de mundo. É inquestionável que o brincar é a principal atividade da criança, gerando situações de construções, colocando a criança em situações de desafios, permitindo que ela entre em contato com suas capacidades e limites, elaborando suas regras e organizando a convivência, modificando a realidade de acordo com as suas necessidades, permitindo a imaginação e fantasia, o contato com o mundo interno e externo.

O playground, portanto, constitui-se como uma ferramenta de construção de independência e autonomia, um espaço capaz de produzir aprendizado e favorecer experiências de socialização e interação, levando as pessoas a lidar com imprevistos de percurso e perceber ou criar novos caminhos, incentivando a tomada de decisões e resolução de problemas.

A terminologia playground foi escolhida com base na definição da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT NBR: 16071 (2012), como equipamentos de uso em escolas, creches, áreas de lazer pública (praças, parques e áreas verdes), restaurantes, buffets infantis, shopping centers, condomínios, hotéis e outros espaços coletivos similares. São definidos pela norma técnica como equipamentos do playground: balanços, escorregadores, gangorras, carrosséis, paredes de escala, playgrounds, plataformas multifuncionais, “brinquedão” (kid play) e redes espaciais. Não são aplicáveis aos produtos de uso doméstico e familiar, camas e mobiliários infantil, cercado para bebê (chiqueirinho) e mesas de piquenique e produtos para o uso terapêutico infantil.

Estando a criança na Educação Infantil, um espaço onde a promoção de desenvolvimento é seu cerne, o que mais se questiona é se os cursos de Pedagogia estão formando o graduando em relação aos temas, desenvolvimento motor, intelectual e sócio-

emocional? O futuro pedagogo obtém alguma instrumentalização teórico/prática durante o curso de graduação sobre o papel das atividades com equipamentos do playground nas instituições de Educação Infantil, mais especificamente no berçário?

Sendo assim, esse estudo visa aprofundar a temática sobre o papel das atividades com equipamentos do playground e sua relação com o desenvolvimento integral da criança de zero a 18m, na percepção dos graduandos do curso de Pedagogia. Acredito que para os primeiros meses de vida até a fase que antecede o andar, os dispositivos do playground devem ser explorados pela criança com a ajuda do professor, de forma dirigida. É importante que os materiais sejam adequados para cada faixa etária, frisando sempre a segurança da criança em qualquer idade.

Diante disso, essa pesquisa tem por objetivo geral, verificar a percepção dos estudantes do curso de graduação em Pedagogia de uma universidade pública do Estado de São Paulo tendo como o tema central o papel das atividades com equipamentos do playground nas instituições de Educação Infantil e sua relação com a estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses de idade.

2 INTRODUÇÃO

2.1 Contextualização histórica da Educação Infantil no Brasil e sua relação com o desenvolvimento da criança

A construção da identidade de creche no Brasil surge à partir do século XIX, no contexto das políticas de atendimento à infância, marcada por diferenciação das classes sociais. Para as crianças mais pobres a creche se caracteriza num formato mais assistencial, sendo similar ao de orfanatos e asilos, com o objetivo de amenizar os problemas sociais e morais dos grupos menos favorecidos. Para as crianças mais privilegiadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares (BUJES 2001, BRASIL 2013).

Até as primeiras décadas do século XX, as tendências que influenciaram as creches no Brasil foram de caráter jurídico-policia, que defendiam a infância abandonada e a médica-higienista e religiosa, preocupadas com o alto índice de mortalidade infantil. Nessa concepção filantrópica, a criança menos favorecida socialmente passou a ter um atendimento fora do universo familiar e assistencialista, como descreve Figueira (2014):

[...] o ensino público assistia as crianças de classe sociais menos favorecidas, enfatizando o cuidado, e o ensino privado atendia as crianças pertencentes às classes privilegiadas, com um cunho pedagógico. Com a preocupação de equilibrar esse atendimento, iniciou-se um processo de regulamentação dessa etapa na legislação. Era uma política pensada para a mãe trabalhadora e não para a criança (p. 32).

Em um processo antagônico, surgiram os primeiros jardins de infância, que, posteriormente, inspiraram os parques infantis e a criação das EMEIs. Essa situação caracterizou, no decorrer do tempo na formação da dicotomia entre cuidar e educar nos programas destinados à primeira infância. O cuidar, representado pelo assistencialismo da creche, e o educar pelas primeiras pré-escolas, assimiladas ao sistema educacional (FIGUEIRA, 2014). Ao longo do tempo, várias políticas foram criadas para lidar com essa problemática, caracterizando-se como importantes para construção de um novo paradigma.

De acordo com Campos et al. (2011), na história do Brasil, foi a partir da Constituição de 1988 que a Educação Infantil (que era compreendida pelo ensino escolar até os sete anos de idade), pôde ser mais bem compreendida e dividida, passando a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica, abrangendo a creche para a faixa etária entre zero e três anos e a pré-escola para a de quatro a seis anos de idade. Nesse sentido, essa fase da educação passou a ser direito da criança e obrigação do Estado brasileiro, que tem por dever garantir o pleno acesso às vagas, independente da demanda. O artigo 277 da Constituição Federal

(BRASIL, 1988) em complemento com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), garante o direito à educação de todas as crianças de zero a seis anos.

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 54).

Esse processo teve ampla participação dos movimentos sociais, incluindo a participação de mulheres e profissionais da educação, durante a redemocratização do país, após a ditadura militar (BRASIL, 2013; BRASIL, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (lei nº 9.394/96), objetivou regulamentar a Educação Básica e integrou as creches aos sistemas de ensino, compondo junto com a pré-escola, a primeira etapa da Educação Básica. Essa norma salienta o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem à aprendizagem, reafirmando os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito nessa fase (BRASIL, 2013).

A LDB define que as creches são instituições que atendem à crianças de zero a três anos e pré-escolares de quatro a cinco anos. As duas faixas etárias compreendem a Educação Infantil, e têm como finalidade o desenvolvimento integral da criança “[...] em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013, p. 36). Por mais que algumas comunidades, famílias e até educadores considerem essa fase com um caráter meramente assistencial, a Lei estabelece que a creche deve ser educacional. “[...] esta Lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (p. 83).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a), tem por função contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da área e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. É um documento que endossa a LDB e busca auxiliar no trabalho a ser desenvolvido nas instituições educacionais.

Como mencionado, a LDB define que a Educação Infantil divide-se em creche e pré-escola, porém o atendimento nessas duas fases não é tratado de forma igualitária e unificada. De acordo com vários autores (ROSEMBERG, 2012; CAMPOS, 2013; VITTA, SILVA e ZANIOLO, 2016) a pré-escola tem se institucionalizado a ponto de ganhar um formato muito

próximo ao ensino fundamental, enquanto o atendimento à creche continua desvalorizado. Rosemberg (2012) destaca uma “[...] relutância de se lhes dar visibilidade, de se integrar a creche ao sistema educacional, de tirá-la da informalidade, de se investir em sua universalização (que não significa obrigatoriedade)” (p. 12).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013) tendo como objetivo “[...] a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11).

A DCNEB tem a intenção de sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidas na Constituição, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica, bem como estimular a “[...] reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola” (BRASIL, 2013, p. 08) e orientar cursos de formação inicial e continuada.

Esses documentos tentam cumprir a função do Estado com a Educação Infantil, complementando a ação da família, possibilitando que as creches e pré-escolas sejam ambientes privilegiados de convivência, saberes, de promoção de igualdade e construção de identidades (BRASIL, 2013).

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Tornam-se necessários as ações para o debate de como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches, na tentativa de oferecer as práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos das fases seguintes da Educação Básica.

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) estabelece metas de melhoria para a Educação Básica como um todo, mencionando a promoção de práticas que possibilitem a capacitação inicial e continuada de profissionais envolvidos na área, como estratégia para garantir o desenvolvimento infantil de qualidade.

Nessa concepção, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC aprovada em 2017, é um documento mais específico acerca de cada etapa da Educação Básica, dando maior suporte à Educação Infantil. Segundo Vitta, Cruz e Scarlassara (2018, p. 64), durante a análise dos documentos anteriores à BNCC, comprovou-se que a creche foi menos contemplada “[...] os textos, preocupam-se em conceituar os vários componentes presentes na educação da criança de zero a cinco anos, mas são pouco específicos para a criança menor”. Esses autores

destacam que a BNCC avança em relação a esta problemática, com maior ênfase nas diferentes faixas etárias que compõem a Educação Infantil.

A BNCC estabelece normas que definem um conjunto de aprendizagens, orgânico e progressivo, assegurando os direitos do aluno da Educação Básica, como mencionado

[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 07).

Em respeito às legislações já vigentes, a BNCC, como descrito por Cezari, Souza e Cunha (2016), cria um conceito de currículo único a ser seguido pelos municípios brasileiros na promoção da Educação Infantil, sendo, portanto, de grande importância, pois sempre houve uma carência de políticas públicas específicas para essa etapa desde a LDB.

Diferente do contexto da educação regular, a creche passa por pressupostos sociais que a distancia, dentro do senso comum, das obrigações comuns da escola. Ou seja, a creche é tratada como ambiente de ‘cuidado’, não aplicando a ela os rigores metodológicos presentes na Educação Infantil, por exemplo. Acerca do cuidar e do educar, Jóia (2013) afirma que, mesmo com o advento da LDB e as disposições encontradas no Artigo 29 (BRASIL, 2013), o senso comum que relaciona a creche com o ‘parque infantil’ ainda é comum para boa parte das famílias brasileiras da contemporaneidade, sendo ignorada a importância dos mesmos para uma significativa redução de evasão escolar nas fases seguintes.

[...] cuidar e educar crianças pequenas são uma questão bastante séria, pois, além de ser um direito constitucional das crianças e de suas famílias, hoje a neurociência reconhece que a complexa rede de conexões neuronais (mais de 90% das sinapses) se forma nos primeiros anos de vida, e ainda outros estudos apontam que, frequentar uma boa creche e uma boa pré-escola assegura êxito na alfabetização inicial, garante maior aprendizagem no ensino fundamental, menos reprovações e abandono escolar (JÓIA, 2013, p. 04).

As relações dos bebês em creches é importante para o seu desenvolvimento, pois desse modo eles alcançam interações os quais não obtinham em contato privado ao círculo familiar (FERREIRA, 2017). Porém, a presença, principalmente da criança de zero a três anos na creche, cria sentimentos ambivalentes acerca da educação nessa faixa etária, propiciando um entendimento da creche como um “mal necessário”. A autora também retrata que os serviços prestados pelos creches são confundidos – dentro do mesmo grau de importância – pelos serviços alternativos de babá ou “creche domiciliar”, os quais são denunciados pelo autor como um desserviço criado para a Educação Infantil. Nesse aspecto, ao contrário de dar lugar

a instituições organizadas na esfera do ensino (Educação Infantil), essa categoria de atendimento vem apresentando ampliações em quantidade, de acordo com o relatório do Ministério da Educação: “[...] um grande número de creches particulares de baixa qualidade pode estar suprimindo a extrema necessidade de mães pobres que trabalham fora, já que as creches públicas não estão crescendo o suficiente para atender à demanda” (BRASIL, 2009b, p. 45).

Nesse sentido, nota-se que também existe pouca fiscalização por parte do poder público, em detrimento desses serviços não reconhecidos que, em resposta da ausência de vagas em creches, oferecem um serviço de “cuidados” que não exercem suas funções com base em práticas pedagógicas e tampouco em outras áreas essenciais para a creche. Mas qual a responsabilidade da creche, mais especificamente do berçário⁴, no atendimento dos bebês? Somente cuidar? Ou deve haver um comprometimento com o desenvolvimento infantil?

Tratando especificamente dessa questão relativa à aprendizagem de crianças de creche, a BNCC, um documento de caráter normativo que faz determinações sobre as aprendizagens a serem desenvolvidos por todos os estudantes matriculados na Educação Básica, estabelece parâmetros para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, a saber, em quais fases ela se divide e quais são as determinações curriculares e pedagógicas para cada uma dessas fases.

A respeito dessas fases, a BNCC as coloca em três categorias, de acordo com a faixa etária, com a justificativa de que reconhece que cada uma delas possui suas especificidades e, desse modo, organizam sequencialmente objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em três grupos por grupo etário. Esses objetivos, de acordo com o documento, correspondem às possibilidades de aprendizagem e também às especificidades do desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 2017).

Sobre das faixas etárias, a BNCC julga que estas não podem ser consideradas de maneira rígida, pois argumenta que o ritmo da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças possuem diferenças e estas precisam ser consideradas no trabalho pedagógico. A divisão dos grupos etários ocorre, segundo o documento, com a divisão das faixas etárias, da seguinte maneira: a primeira fase da Educação Infantil diz respeito aos “bebês”, crianças de zero a um ano e seis meses, já a segunda fase corresponde às “crianças bem pequenas”, de um ano e sete meses a três anos e 11 meses, e a terceira fase, às “crianças pequenas”, de quatro anos a cinco anos e 11 meses.

⁴ A palavra berçário foi usada neste estudo para designar o atendimento específico às crianças de 0 a 1a6m, faixa etária compreendida pela BNCC (BRASIL, 2017) como a primeira fase da Educação Infantil.

A BNCC, na elaboração de objetivos a serem alcançados pela criança em suas fases de desenvolvimento, faz algumas determinações para a fase que corresponde aos bebês, de acordo com alguns parâmetros chamados de "campos de experiência", que de acordo com o documento, "[...] constituem um arranjo curricular que 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, 2017, p. 38). Na análise dessas determinações, observa-se que para o bebê, os objetivos centram-se na ordem das primeiras experimentações, das construções iniciais de identidade e do conhecimento e exploração de formas, sons e outros aspectos que auxiliam na criação de um repertório de acordo com essa faixa etária.

Resgatando a questão do papel da creche no desenvolvimento infantil, Vitta, Cruz e Scarlassara (2018), discorrendo acerca de como a BNCC aborda o berçário, apontam para a importância de que haja no meio pedagógico o entendimento de como se dá a relação entre as atividades propostas pelo professor e o desenvolvimento sensorial, motor, cognitivo e afetivo, destacando que existe a falta desse entendimento e que essa falta, muito provavelmente se dê pela convicção de que a criança tem direito ao acesso à educação e que no Brasil, o atendimento às crianças pequenas só foi oferecido para suprir uma necessidade social, especificamente da mãe trabalhadora, que precisa conciliar o cuidado, educação dos filhos com o trabalho. Tratando dos direitos civis da criança enquanto cidadã, as autoras suscitam uma reflexão quanto à responsabilidade com o desenvolvimento infantil, explicitando que "[...] enquanto não assumirmos a educação como um direito da criança, seja de que idade for, ela não será legítima e comprometida com seu desenvolvimento integral" (p. 68). As autoras ainda apontam o enfoque que esse documento, em específico, dá em relação à educação de bebês, trazendo objetivos de aprendizagem que transcendem os cuidados, apesar de serem pouco aplicáveis, por não trazerem metodologias específicas e próprias que façam ser alcançada a indissociabilidade de cuidado e educação, de maneira que esse papel se torna responsabilidade das instituições e profissionais da educação.

Uma discussão que se constrói no mesmo sentido de reafirmar a educação das crianças enquanto direito destas, bem como os desafios encontrados na elaboração de propostas para a Educação Infantil é a de Silva, Neto e Vicente (2015), que colocam a consolidação de processos mais democráticos e a estruturação de esferas públicas para que haja discussões que fomentem a mobilização de grupos sociais que se atentem para os direitos humanos como um desses desafios. Os autores explicitam também que as possibilidades de que se forme uma educação pública de qualidade são enfraquecidas pela falta de concordância entre esses

grupos sociais com a validade desses direitos e que, por conta disso, as instâncias que decidem as definições acerca de ações públicas educacionais precisam ser valorizadas, principalmente quando se trata das dinâmicas de funcionamento de instituições de ensino que têm ligação direta com as redes públicas de educação, para que ocorram consensos provisórios, que auxiliem no desenvolvimento de ações e formações para a democracia.

Essas discussões suscitam ainda a criação de outros debates e reflexões acerca da importância de que sejam criadas, paulatinamente, situações e determinações para o progresso da Educação Infantil que pautem o desenvolvimento das crianças, ainda mais considerando as particularidades de suas fases de desenvolvimento que correspondem às etapas da Educação Infantil, sendo que, nesse contexto, é explicitada a necessidade de que essas discussões sejam aprofundadas no contexto do berçário e do desenvolvimento de bebês em diversos aspectos, seja psicomotor, social, entre outros fatores que culminem no desenvolvimento que progrida de maneira bem sucedida para as próximas fases de seus aprendizados.

Tendo em vista os agentes e outros fatores que desencadeiam o desenvolvimento infantil, citados anteriormente pela BNCC, estudos realizados por Azevedo et al. (2004), Lima e Bhering (2006), Souza e Rheingantz (2006), destacam aspectos relacionados ao processo de aprendizagem da criança de zero a 6 anos em fase educacional, focando nas interações em que elas realizam, bem como na investigação do encadeamento saudável, entendendo essa realidade de uma forma bem mais complexa que apenas o cuidado.

O desenvolvimento na infância é caracterizado pela aquisição de habilidades, que possibilitarão à criança um repertório de experiências, seja através das interações, capacidades físicas, motoras, sociais, psicológicas e intelectuais. Os primeiros três anos de vida são fundamentais para esse processo, “[...] é o período mais suscetível ao aprendizado, pois as sinapses entre os neurônios acontecem de forma intensa após o nascimento” (MARTINEZ, JÓIA, 2016, p. 28). De acordo com as mesmas autoras, esse processo depende de cada experiência, de modo que se essas habilidades não se repetirem no dia a dia das crianças, podem ser eliminadas, uma vez que o percurso neural não chega a ser parte permanente da arquitetura do cérebro.

Portanto, de acordo com Martinez e Jóia (2016), uma rotina rica em estímulos será importante para promover repetições de sensações e habilidades que serão fundamentais para que o aprendizado motor ocorra. Os berçários são instituições certificadas para ensinar às crianças.

Gotti (2018) assegura que não é por acaso que as estratégias mundialmente adotadas em termos de política educacional privilegiam a Educação Infantil como um de seus pilares e,

por consequência, uma de suas prioridades. A influência do desenvolvimento na primeira infância, na qual se registra maior neuroplasticidade, repercute para um melhor desenvolvimento ao longo de sua vida (RODOVALHO, BRAGA, FORMIGA, 2012).

De acordo com Fonseca (2018) a evolução do ser humano e o desenvolvimento de cada criança se assemelham a um processo de alterações nas associações entre corpo, motricidade, cérebro e mente, que ocorre nos processos de amadurecimento e de aquisição de perícias, isto é, “[...] do gatinhar ao andar, da lalação à articulação, do ato ao pensamento e do gesto à palavra, da leitura à escrita” (p. 67). Todas essas capacidades adaptativas são expressas através da corporalidade e internalizadas de forma sequencial, e em interação mútua, integrando-se neurofuncionalmente em continuidade e estabilidade coerente e conseguinte.

As primeiras percepções da criança em relação ao ambiente que a cerca são geradas por sua movimentação, ativa e passiva. Os movimentos ativos incluem, inicialmente, os reflexos e os movimentos espontâneos, enquanto os passivos referem-se aqueles executados pela manipulação de um adulto (DE VITTA, 2004). De acordo com Terra (2010), “[...] o universo que circunda a criança é conquistado mediante percepção e os movimentos” (p. 6).

Segundo Martinez e Jóia (2018), quando os reflexos são inibidos e movimentos voluntários iniciados, a criança passa a ter melhor coordenação e controle de sua ação, o que pode ser observado pela passagem da criança da fase de movimentação rudimentar para uma fase em que esses podem ser classificados como fundamentais. Após esta fase, adquirem-se os comportamentos motores especializados, que são essenciais para se realizar atividades motoras complexas necessárias em tarefas corriqueiras.

Campos (2011, p. 42) afirma que “[...] o conhecimento não nasce com o indivíduo e nem é dado pelo meio físico e social, porque é construído na interação das possíveis condições do sujeito (sadio, bem alimentado, sem deficiências neurológicas etc.) e do ambiente [...]”. Os seres humanos não nascem sabendo por alguma razão, segundo Fonseca (2018) estudioso no campo da psicomotricidade, “[...] a aprendizagem humana é consequentemente corpórea e motora, aprendemos porque agimos e agimos porque temos de nos adaptar ao mundo envolvente, não aprendemos meramente por pensamentos ou por ouvirmos” (p. 32).

Assim sendo, é possível definir a psicomotricidade como um campo multidisciplinar e transdisciplinar que investiga a progressão e os desdobramentos bioculturais nas relações estruturadas entre o psiquismo e a motricidade (FONSECA, 2018). Abarca a motricidade, possibilitando uma maior compreensão acerca do movimento, sendo que a psicomotricidade é

produto de uma interação inteligível entre a criança e o meio em que está inserida, além de um instrumento pelo qual a consciência se forma e se manifesta. (FONSECA, 1995).

O estudo da psicomotricidade tem como objetivo compreender o ser humano e suas relações com o corpo, sejam elas integradoras, emocionais, simbólicas ou cognitivas. Propõe-se, assim, desenvolver conhecimentos significativos acerca do sujeito, nos quais, de acordo com esse contexto, assumem um âmbito educacional e terapêutico, com objetivos e ferramentas próprias que se diferem de outras abordagens. Em resumo, em se tratando de fundamentação teórica, a psicomotricidade abarca um ramo interdisciplinar de conhecimentos, sendo que neste várias contribuições científicas se interligam. Somam-se a esses conhecimentos os conceitos psicobiológicos e psicofisiológicos inerentes ao estudo da função tônico-postural, da percepção e da motricidade expressiva (FONSECA, 2004). Segundo Almeida (2009, p. 17) a psicomotricidade é uma

[...] ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

O conceito de psicomotricidade, no contexto do desenvolvimento do indivíduo, compreende um processo de maturação repleto de fases. Nesse processo, por intermédio do contato com o meio, atribui-se ao corpo a característica de ser o principal objeto em que ocorre a construção de estruturas que são viabilizadoras dessa maturação. Entende-se então que, através desse processo, o indivíduo consegue adquirir novas aprendizagens e construções cognitivas (SKRSYPCSAK, FANEZ, 2018).

Para Bueno (1998), o impulsionamento do desenvolvimento psicomotor é essencial para que exista a consciência dos movimentos corporais integrados com a emoção e manifestados pelo motor, sendo sugerido trabalhar com todos os aspectos do desenvolvimento motor, intelectual e sócio-emocional desde o nascimento.

Focar na importância dessa aprendizagem realça a ideia de que existe a necessidade de que educação integre concepções a respeito da psicomotricidade, ou seja, trabalhar de forma harmoniosa entre cérebro, corpo, motricidade e mente. Os professores como facilitadores do desenvolvimento humano precisam levar em conta que os estudantes não são cérebros isolados, mas que também tem corpos, são ativos e possuem emoções e sentimentos (FONSECA, 2018).

Rossi (2012), tratando da educação psicomotora, explicita que, para que o professor faça o planejamento e organização de suas aulas, é necessário que ele disponha de conhecimentos prévios acerca de desenvolvimento infantil e funções psicomotoras.

[...] o professor precisa ter muito claro qual o caminho a seguir, quais as necessidades de seus alunos naquela etapa do desenvolvimento em que se encontram e o que pretende alcançar com a realização de determinada atividade, ou melhor, se sua proposta de trabalho está realmente de acordo com as necessidades daquele grupo. Acontece, muitas vezes, uma busca por receitas, como os procedimentos de um jogo, por exemplo. Porém, dessa forma, o professor acaba esquecendo-se da base fundamental, a instrumentalização teórica. De nada adianta conhecer a brincadeira ou o jogo psicomotor, se não souber aplicá-lo com significados no processo de ensino-aprendizagem (p. 13).

Para esse autor, o professor e o berçário contribuem para a aprendizagem, sendo que quando falta conhecimento a esses profissionais sobre educação psicomotora e desenvolvimento infantil, há prejuízo na aquisição de habilidades, podendo causar problemas futuros às crianças (ROSSI, 2012). Então o papel desse profissional será orientar, oportunizar e proporcionar ambientes que permitam que a criança experimente, explore e aprimore suas habilidades. Para isso, é importante compreender que há uma sequência na conquista das etapas motoras e que cada criança tem um ritmo e características singulares. Assim sendo, educadores que tomam conhecimento desses estágios têm a possibilidade de identificar traços relativos a atraso ou disfunções no desenvolvimento (MARTINEZ, JÓIA, 2016).

No que diz respeito a essas disfunções, para que a intervenção aconteça com antecedência, é preciso ocorrer à identificação de desvios do desenvolvimento motor. Isso porque atrasos motores geram danos que podem continuar ocorrendo até a fase adulta (WILLRICH, AZEVEDO, FERNANDES, 2009). Essa etapa de identificação, além de possibilitar o estímulo à criança de maneira adequada, permite também encaminhá-las para profissionais especializados assim que se identificar necessidade para tanto (VITTA, SANCHEZ, PEREZ, 2000).

O QUADRO 1 apresenta os marcos do desenvolvimento infantil, baseado na literatura encontrada sobre a área.

Quadro 1 – Quadro correspondente a idade média para aquisições de habilidades motoras.

Idade	Habilidades motoras
1° mês	Começa a elevar a cabeça quando colocado deitado de barriga para baixo; Mexe-se ou chora com sons altos; segue visualmente luz em movimento; acompanha objetos quando colocados próximos aos olhos.
2° mês	A cabeça começa a ficar mais tempo elevada; permanece na posição sentado com apoio total; gira a cabeça para os lados, para cima e para baixo ao receber estímulo sonoro.
3° mês	Eleva e firma a cabeça quando colocado deitado de barriga para baixo, sustentando o peso nos antebraços; quando colocado de lado, consegue virar para os lados, sobre as costas; segura e leva objetos à boca, toca joelhos e pés; quando colocado na posição sentado, permanece com apoio, levando o corpo para frente e para trás, porém tende a cair para os lados; começa a se arrastar; procura rostos.
4° mês	Movimenta as mãos livremente, começa a alcançar e balançar objetos que segura; quando puxado para a posição sentado, mantém costas retas.
5° mês	Deitado de barriga para baixo, consegue levantar a cabeça e os ombros; senta-se com apoio; agarra objetos que estão ao seu alcance; começa a rolar.
6° mês	Consegue ficar sentado com apoio das mãos, por longo período, deslocando seu peso para os lados; com as mãos segura os pés e brinca com os dedos; alcança objetos com uma mão; move objeto de uma mão à outra.
7° mês	Permanece na posição sentado sem apoio por momentos; consegue sair do lugar arrastando-se; fica na posição de gato, transferindo o peso para frente e para trás (braços e bumbum) sobre as mãos e joelhos, dando início ao engatinhar, segura pequenos objetos na palma da mão, dando início ao arco palmar (curvatura da mão), principalmente quando engatinha com um brinquedo na mão; consegue puxar um objeto em cada mão.
8° mês	Rola completamente; fica em pé com apoio, começando a transferir o peso do corpo para os pés; arrasta-se; usa polegares para agarrar.
9° mês	Senta sozinho, mantendo-se nessa posição sem apoio; puxa-se para ficar de pé sozinho; engatinha, se apropriando das reações de equilíbrio; faz movimento de pinça, segurando pequenos objetos entre o polegar e indicador.
10° mês	A criança se movimenta constantemente, senta-se, vira-se para todos os lados, levanta-se; alcança objetos e também já o larga espontaneamente; atira brinquedos a espera que alguém o busque; troca objetos de uma mão para outra (início da coordenação); olhos focalizam objetos distantes;
11° mês	Início do caminhar com apoio ou auxílio, anda-se sustentando pelas duas mãos, inicia a modelação do arco plantar, às vezes observa-se apoio na ponta dos pés, que logo desaparece; faz trocas posturais, por exemplo: de pé para engatinhar; de deitado para sentado.
12° mês	Move-se e sustenta a cabeça facilmente em todas as direções; bom equilíbrio sentado, conseguindo voltar-se para um dos lados e inclinar-se; consegue dar alguns passos sem apoio ou auxílio; solta os objetos quando solicitado.
15° mês	Anda independentemente; ajoelha-se; passa da posição sentado para em pé, sobe escadas engatinhando; consegue tirar e colocar pinos, fazendo movimento de pinça; enxerga objetos e desenhos pequenos.
18° mês	Faz rabisco com lápis de cera ou lápis, fica sentado sozinho numa cadeira; sobe e desce escadas segurando-se no corrimão; começa a saltar sobre os dois pés; corre.

Fonte: Base Martínez e Jóia (2016) e Carvalho (2011).

Tendo em vista essa sequência de aquisições de habilidades motoras, algumas questões são apropriadas: como o espaço do playground contribui para o desenvolvimento da criança de zero a 1a6m? Como os equipamentos do playground podem auxiliar nesse processo de aprendizagem? Para melhor embasar esses questionamentos fez-se necessário uma busca na literatura e documentos oficiais sobre o assunto.

2.2 O que dizem a literatura acadêmica e documentos oficiais sobre o playground na Educação Infantil?

O espaço do playground no berçário é lugar de aprendizagem privilegiada, que deve ser oportunizados, proporcionando os mais variados movimentos corporais para a criança – já que é importante que ela ande, corra, suba e desça, balance, pendure-se, empurre e puxe objetos. Arbogast et al. (2009) relatam que quanto mais naturais forem esses espaços, maior diversidade de estímulos sensitivos conterão.

Para Richter e Vaz (2010) o parque é um espaço estratégico de promoção à saúde mental e física, que utiliza determinados recursos lúdicos, como os brinquedos específicos e indicados para cada faixa etária, exercendo uma função educativa em cada uma das crianças, possibilitando que as mesmas tenham interação social e ao mesmo tempo proporcionando às mesmas, em sua utilidade pedagógica, a realização de movimentos corporais.

De acordo com o resultado da pesquisa de Richter e Vaz (2010) os momentos no playground, são sistematizados em situações organizadas pela creche, através de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), compondo a rotina das crianças em estruturas planejadas a fim de favorecer o “[...] desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento, ambas vistas como potencialidades de uma criança” (p. 675). Apesar desses instantes aparecerem nas declarações das professoras, como “ocasiões privilegiadas de educação”, o discurso e a prática se distinguem, estabelecendo uma espécie de contraposição entre “tempo de trabalho” e “tempo livre”. Nessa relação

[...] momentos de parque, além de se configurarem como períodos de renovação das energias para as demais atividades, acabam por dispensar a exigência de um acompanhamento mais cauteloso por parte dos professores presentes no local. Nesses termos, o olhar adulto poderá apenas, como veremos mais adiante afastar as crianças de locais inconvenientes ou evitar feridas “expostas”. A ausência de uma aproximação mais cuidadosa acabará por deixar as crianças entregues à ambiguidade do “espontâneo”, expostas ao risco da violência que se materializa e permanece em marcas que se colocam, principalmente sobre o corpo (p. 675).

Ainda segundo esses autores, a atuação das professoras e auxiliares nos momentos do playground “[...] consiste em observar sem mediar muito, deixar eles [as crianças] mais soltos, observar eles brincarem. Ou ainda: O momento é mais de observar. E observar, segundo revelam, implica: atender, ajudar, resolver conflitos” (p. 678).

Sendo assim, faz-se necessário explicitar as diferentes atuações do professor no que diz respeito à atividade/brincar "livre" e "dirigido/conduzido", nesse aspecto, Moyles (2002) define o brincar dirigido como uma atividade lúdica, propiciada pelo professor e que contém intervenções deste em virtude da atenção e engajamento das crianças ao que se está sendo proposto na atividade. Esta pode conter regras ou estímulos intencionalmente criados, com o propósito de atender os objetivos pedagógicos propostos. O brincar livre é caracterizado por ser, e comparação ao dirigido, muito mais informal, espontâneo e sem direcionamentos e regras pré estabelecidos pelo professor.

Existem diferentes objetivos e maneiras que o educador pode adotar para propor o brincar dirigido. Sobre este direcionamento, diversos autores defendem diferentes propostas para essas atividades, apontando o que pode ou não, segundo eles, ser mais adequado, de acordo com a proposta pedagógica que se deseja utilizar. Abarcando os dois tipos de atividades, Moyles (2002, p. 33) defende que

[...] precisamos reservar tempo para explorar as atividades explicitadas pelo brincar, assim como tempo para conversar sobre ele, ampliando a aprendizagem por meio do brincar dirigido. A oportunidade para avaliar as respostas, compreensões e incompreensões da criança se apresenta nos momentos mais relaxados do brincar livre.

Dessa maneira, o autor explicita o papel de ambos os tipos de atividade, bem como de suas aplicações.

Tratando especificamente do brincar livre e do papel que o professor tem nesse tipo de atividade, Morais (2016, p. 36) aponta

[...] salientamos a importância das brincadeiras espontâneas e livres, já que, por intermédio destas, o educador pode realizar o exercício de observação e escuta que lhe possibilitará perceber elementos significativos para sua prática pedagógica. Através desse exercício, pode conhecer as crianças, seus desejos, sentimentos e aprendizados.

Trazendo a visão de Leão (2018, p. 20) sobre as atividades dirigidas, no que diz respeito à tarefa do professor em preparar, organizar atividades dirigidas, esta autora defende que

[...] é fundamental que o professor saiba organizar os espaços e as brincadeiras para que proporcione satisfação e conseqüentemente aprendizagem, em razão de que a ludicidade é um meio de promover o desenvolvimento integral do aluno. Com isso, é preciso dinamizar as

atividades lúdicas na escola, transformar o brincar em trabalho pedagógico, e saber entrar no mundo imaginário da criança, no seu sonho, no seu jogo e aprender a jogar com ela, visto que as atividades lúdicas oportunizam a criança a vivenciar regras, aprender a desenvolver o seu raciocínio e a sua linguagem, assim como também recriar e transformar a própria aprendizagem.

Observada a diversidade de aplicações, instruções e recomendações que os autores citados trazem acerca desses tipos de atividade que podem ser disponibilizadas aos estudantes, é possível inferir uma grande conexão e complementaridade entre as brincadeiras conduzidas e livres, de maneira que ambas contribuem para o desenvolvimento dos estudantes (SILVA, 2007).

Atentando-se para os recursos de cunho material que servem como recurso para a educação de crianças de zero a dois anos, pode-se inferir, segundo Moura (2009, p. 140), que "[...] a relevância da organização do espaço para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças não pode ser desconsiderada, já que ela contribui de forma efetiva para uma Educação Infantil de qualidade. O espaço educa. Seu planejamento nunca é neutro". Dessa maneira, vê-se o papel do ambiente do playground como agente da educação dos pequenos educandos. Essa oferta de educação não é só mostrada no ambiente escolar, mas também no exterior a ele, nos parques públicos, por exemplo, como mostra Stutzin (2015), ao perceber, a partir da análise desses espaços de recreação projetados por Robert Moses e Aldo Van Eyck, sobre a influência desses na relação das crianças com a sociedade

[...] estamos diante de construções fundamentais onde a criança aprende a se relacionar com a cidade e o resto da sociedade e, portanto, apesar de suas boas intenções óbvias, não podemos ignorar o valor e o significado de onde e como são projetados esses espaços. Eles podem ser comuns, mas não são quaisquer espaços (2015, tradução da autora).

De acordo com Martins e Gonçalves (2014) o playground, transformou-se em espaços designados ao movimento corporal, permitindo aos usuários liberdade e expressão. Em sua pesquisa apontam como resultado que 48% das crianças desenharam o playground como o ambiente preferido.

[...] os brinquedos (balanços, escadas, escorregadores, bambolês), que as crianças utilizam no parquinho e trouxeram para o desenho, nos levam a pensar que a liberdade espacial e bem-estar estão ligados ao prazer, ao sentimento de felicidade, ao desejo de interação e ao sentir-se bem estando junto ao outro; por exemplo, aparecem os colegas de sala, os brinquedos parquinho, elementos naturais, entre outros (MARTINS, GONÇALVES, 2014, p. 626).

Lira e Kopczynski (2015) alertam sobre a importância do parque ofertar brinquedos desafiadores, que explorem os movimentos e ao mesmo tempo ofereçam segurança, uma vez

que nas salas onde as crianças permanecem a maior parte do tempo, o espaço é organizado com mobiliários (berços, cadeiras, mesas e armários), limitando a dinâmica corporal. Para esses autores o uso do playground faz parte de um cotidiano extremamente dirigido e controlado pelo adulto, desde a disposição dos brinquedos até a existência dos horários nas rotinas das turmas – sendo de duas vezes na semana, por aproximadamente uma hora – fazendo da instituição de Educação Infantil um espaço de restrição e privação de liberdade.

Além dos horários pré-definidos e controlados pelos adultos, um fator comumente observado por Richter e Vaz (2010) é que esses momentos de parque podem ser negados como “ameaça” ou “castigo” que se concretiza caso “boas condutas” não sejam retomadas.

Ainda com as regulações impostas de espaço, tempo e equipamentos no playground, Lira e Kopczynski (2015) relatam que a ocasião de ir ao parque representa, para as crianças, um momento muito desejado e aguardado, o que faz com que estas se alegrem. Entretanto, por causa da ânsia das crianças em aproveitar o que puderem do tempo em que estão no parque, bem como seu espaço, estas quase não dialogam e interagem entre si, de maneira que prevalece o brincar isolado.

Segundo Lira e Kopczynski (2015), a importância do brincar no parque é relevante, “[...] uma vez que nas salas onde as crianças permanecem a maior parte do tempo, o espaço é quase totalmente tomado por mesas e cadeiras” (p. 177). Essa situação permite problematizar a apropriação de espaço, feito de modo a marcá-los com determinadas ações que sugerem que a sala de aula é o ambiente de atividades e o playground é o lugar de brincadeiras. Ainda de acordo com os autores, o brincar faz parte do eixo de trabalho da Educação Infantil, acompanhando as atividades realizadas diariamente pelas crianças.

Nesse contexto, percebe-se a influência do professor enquanto o responsável pelo planejamento de atividades para as crianças. Isso porque esse profissional, ao elaborar essas atividades, articula os materiais, espaços e tempos disponíveis, de maneira a organizar a rotina e favorecer o aprendizado da criança, sendo os equipamentos do playground uma das estratégias, utilizada por meio do brincar, principal atividade da criança (FRANCISCO, 2005; FONTES et al., 2010).

Em se tratando desse aspecto, diversos autores discorrem acerca da função do ato de brincar na aprendizagem das crianças. Analisa-se então que a brincadeira, enquanto atividade inerente às práticas, costumes e culturas da humanidade, configura-se como formadora de identidade, de relações sociais e espaciais, bem como de desenvolvimento psicomotor, entre outros aspectos que corroboram para a progressão da criança tanto em seu contexto individual, como enquanto participante da sociedade (SILVA, 2007). Dessa maneira, a

brincadeira pode ser entendida, segundo Teixeira (2017), como uma ferramenta que auxilia a criança no processo de ganho de autonomia e maturidade, pois põe em prática certas ações e soluções, desenvolvendo novas aprendizagens, que se tornam parte de suas funções psíquicas.

A importância da brincadeira e do ambiente lúdico para o desenvolvimento infantil é demonstrada pelas diretrizes governamentais brasileiras para a educação, que a exemplo da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em parte de seu artigo 9º, coloca essa prática como eixo norteador das práticas pedagógicas

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 (BRASIL, 2010).

Além das já mencionadas, a Resolução acima aponta e adiciona ainda outras diretrizes que incluem a brincadeira como fator importante no desenvolvimento educacional infantil.

Atentando-se para a influência do brincar na Educação Infantil, investiga-se quais são os processos, meios e métodos pelos quais aquele que cumpre o papel de educador pode se valer para utilizar os equipamentos do playground dentro do contexto do berçário para crianças de zero a 1a6m como ferramenta educacional. Em se tratando desse aspecto metodológico, Teixeira (2017, p. 99) aponta que

[...] a brincadeira deve ser utilizada sempre como recurso pedagógico, sejam elas dirigidas ou não. É necessário que esses profissionais compreendam como selecionar os brinquedos, os jogos e quais os objetivos que se quer atingir com eles. A criança traz em si a necessidade de brincar, e é necessário a sensibilidade daqueles que estão à sua volta compreender e disponibilizar objetos ou situações que possibilitarão essa satisfação e a apropriação do conhecimento que lhe foi proporcionado.

A respeito do papel do educador, diversas estratégias podem ser adotadas quando se trata da elaboração da brincadeira com equipamentos do playground. Duas delas foram discutidas neste trabalho, as atividades (ou brincadeiras) livres e as atividades dirigidas. Em se tratando especificamente dessas atividades e do papel do professor, Moyles (2002) aponta que “parte da tarefa do professor é proporcionar situações de brincar livre e dirigido que tentem atender às necessidades de aprendizagem das crianças e, neste papel, o professor poderia ser chamado de iniciador e mediador da aprendizagem” (p. 36).

Côco e Soares (2016) em sua pesquisa desenvolveram vivências associadas ao playground produzindo dados que reuniam procedimentos de observação do participante, registrados em relatórios. A primeira proposta da pesquisa situou-se no campo das

brincadeiras dirigidas, pela qual foi possível compreender um dos sentidos do parquinho para as crianças: “[...] é lugar de movimento!” (p. 17). Propuseram uma brincadeira em roda, desenvolvida no próprio playground e pré-estabelecida em sala de aula. Porém, muitas das crianças foram direto para os brinquedos. Diante desse contexto, os adultos ali presentes reforçaram a ideia da importância das crianças participarem da brincadeira em roda, com a condição de, posteriormente, brincarem com os equipamentos do playground. Nesse sentido, o playground tornou-se uma recompensa. Após essa atividade, em sala de aula, foi proposto que as crianças desenhassem o que consideravam mais marcante para elas no parque. Considerando que, segundo os autores, nos desenhos são expressos sentidos para o parque que envolvem a apropriação do espaço, caracterizando a interação das crianças com o playground, nos elaborados pelas crianças, o escorregador, o balanço e a casinha, foram os mais representados. Com isso, a pesquisa apresentada por Côco e Soares (2016), concluiu que as crianças participam das atividades dirigidas quando realizadas em sala de aula, como no caso do desenho, e que no playground as crianças são protagonistas do próprio brincar.

O artigo de Martínez (2017) trata de um diálogo entre arquitetura e educação, com objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a aprendizagem da criança no espaço exterior. Os playgrounds são constituídos por materiais pré-fabricados, nos quais a segurança física tem precedência sobre o estímulo. Assim, o playground deve: oferecer recursos próprios para cada faixa etária, permitindo a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais; incluir elementos da natureza; permitir modificações feitas pelas crianças; favorecer desafios físicos e cognitivos; revisar o tempo alocado ao seu uso (interação mais frequente) a ser entendido como um local de trabalho, jogos e atividades variadas e interagir mais fluentemente com a sala de aula (do visual ao conceitual). Os espaços ao ar livre devem considerar a incidência de fatores sociais, previamente expostos, que afetam seu uso: a superproteção do adulto, a falta de autonomia e a escassez de tempo (devido as atividades curriculares) e o desvio do jogo em direção às novas tecnologias. O estudo de Martínez (2017) propõe-se demonstrar a evidência de que a qualidade dos playgrounds das escolas ou dos espaços urbanos são extremamente importantes para uma época em que os desafios sociais são tão relevantes. Esses avanços devem ser acompanhados por outras estratégias sociais, políticas e familiares para serem totalmente eficazes.

De acordo com a dissertação apresentada por Tristão (2012), o parque apresenta características que condicionam as habilidades executadas pelas crianças. Parece haver uma ruptura entre os projetos desenvolvidos em sala de aula e no playground, esquecendo o escopo pedagógico que fundamenta a existência desses espaços no ambiente escolar. Um dado

relevante em sua pesquisa é a ausência de uma proposta pedagógica da instituição em que foi realizado o estudo para o parque. O PPP não traz qualquer informação sobre a estrutura física e nem mesmo as entrevistas realizadas com os participantes revelam que há construção de projetos específicos para esse momento. Isso reforça a importância de direcionar estudos para o playground, visto que esses espaços são ocupados e oportunos para favorecer o desenvolvimento das crianças.

[...] a ausência de uma proposta ou projeto específico para o parque reflete a perspectiva de que nesse espaço “as crianças brincam livremente” ou “a gente deixa um pouco mais livre pra eles escolherem”, descartando desde o início a intervenção planejada pelo adulto na construção das brincadeiras neste espaço. Este cenário nos indica que os momentos do parque não estão sendo pedagogizados, não fazem parte do planejamento e avaliação dos docentes, não são pensados a partir das contribuições que seriam possíveis ao se tornar tal ambiente como objeto da prática pedagógica, o que não exclui, por assim dizer, sua condição pedagógica. Ou seja, mesmo sem um projeto ou organização planejada, o parque proporciona que as crianças aprendam brincadeiras, maneiras de brincar com o corpo, a interagir com os colegas de diferentes idades, que outra criança pode pegar seu brinquedo, aprendem também a manipularem objetos, a subirem em árvore, a transgredirem, a obedecerem etc (TRISTÃO, 2012, p. 53).

Nas narrativas dos professores da creche, “[...] o parque é associado ao prazer, deleite, diversão, euforia e organização das crianças” (TRISTÃO, 2012, p. 52). A figura do adulto e suas ações pedagógicas acabam enaltecendo de um lado, um certo protagonismo infantil, e por outro lado, uma coação para que se providencie a incorporação do autocontrole. O autor concluiu que o parque representou, diante de sua experiência de pesquisa, um espaço de repressão das atividades infantis em favor da conservação física e de outros critérios estabelecidos pelos adultos, o que configura uma superproteção, visando garantir a integridade física das crianças, privando-os de experimentar uma nova brincadeira. Observou que determinadas condutas pedagógicas coíbem as brincadeiras infantis no playground. Frases curtas acompanhadas de acentuado volume, como “sai daí”, “desce daí”, “não é pra botar aí dentro”, “isso é pra andar e não pra empurrar”, “não é pra subir aí”, “não é pra sentar na areia”, “brinca direito”, “sai rápido”, “vão pra sala”, “coisa chata”, são frequentemente utilizadas nestas situações pelas professoras (p. 125). O autor ainda reforça a intenção de discutir os processos de socialização e incorporação de técnicas e cuidados com o corpo.

Sobre as práticas corporais das crianças, segundo a dissertação apresentada por Figueira (2014) o que se observa no contexto das unidades de Educação Infantil é que estas não estão relacionadas com o planejamento e intervenção dos professores. É no espaço do playground que as crianças encontram uma relativa liberdade de expressão, se desligando do

padrão monótono praticado em sala de aula, o que coloca a cultura dominante do adulto em conflito. Apesar do playground ser um ambiente rico, de maneira geral, pode se afirmar que ele é subutilizado nos berçários, sendo preciso uma ressignificação desse espaço, possibilitando uma formação inicial que contemple aspectos do desenvolvimento aliados ao uso adequado dos equipamentos do playground, para que os futuros profissionais da educação envolvidos nesse processo, conciliem práticas pedagógicas que promovam experiências motoras proporcionando o aprendizado.

No que diz respeito às investigações acerca da utilização do playground na educação de crianças da faixa etária de zero a 1a6m, percebeu-se um baixo número de pesquisas voltadas para esse tema, em específico. Dessa maneira, esse fator da escassez dificultou a apresentação de referencial teórico nesse trabalho.

Os estudos elencados apontam para a existência de controle e superproteção do adulto no período de atividades realizadas nos equipamentos do playground. As práticas dirigidas e planejadas acabam sendo minimizadas no sentido de não aproveitar os potenciais existentes nesses momentos para o desenvolvimento das capacidades e habilidades da criança, enquanto sujeito em fase de aquisição de comportamentos motores.

Um perigo durante as atividades realizadas no espaço do playground é o uso desse momento pelo professor como um ‘passatempo’ ou de ‘descanso’ dos mesmos, perante os deveres educativos nesse espaço. A ausência de estímulo é preocupante e pode-se justificar por uma dificuldade dos profissionais em lidar com as diferentes fases do desenvolvimento da criança de zero à 1a6m.

A valorização dos equipamentos do playground no campo educativo permitem promover experiências riquíssimas para o desenvolvimento integral da criança. Essas questões precisam fazer parte da formação dos profissionais da Educação Infantil, assim como um compromisso dos gestores dessas instituições, com a formulação e a implementação de políticas de valorização desse espaço do berçário.

Considerando que a Educação Infantil constitui-se como um ambiente de aprendizado e os equipamentos do playground são elementos que, se bem utilizados, tendem a favorecer e influenciar na educação da criança ao longo de sua vida, uma questão é pertinente: os documentos oficiais abordam esse tema de forma a priorizar esse espaço como educativo?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (BRASIL, 2013, p. 12), no Art. 29º promulga os objetivos da Educação Infantil, sendo eles: “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social,

complementando a ação da família e da comunidade”. A Legislação não define ou mesmo especifica a importância do playground para o ambiente escolar.

O RCNEI é composto por três volumes. Nele, é possível encontrar os objetivos gerais da Educação Infantil, a formação pessoal e social da criança, identidade e autonomia, bem como conhecimento de mundo, movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática (BRASIL, 1998a). Tais aspectos podem ser propiciados pelo playground. O documento determina que os espaços internos e externos da Educação Infantil devem ser considerados como atividades permanentes e constantes.

[...] na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc (BRASIL, 1998a, p. 68).

Sobre os equipamentos do playground o RCNEI alerta para importância deles serem seguros, seguindo as normas do Inmetro, laváveis e em boas condições. “[...] os brinquedos de parque devem estar bem fixados em área gramada ou coberta com areia e não sobre área cimentada” (BRASIL, 1998a, p. 72).

A Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006a) é uma publicação que tem por finalidade contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças até seis anos. Prevê dentre seus objetivos a garantia de espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, além de garantir recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento da instituição.

Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b): “[...] a criança, parte de uma sociedade, vivendo em nosso país, tem direito a espaços, tempos e materiais específicos [...]” (p.19). Esse documento contém referenciais de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, no intuito de promover a igualdade de oportunidades educacionais, levando em conta diferenças, diversidades e desigualdades do contexto socioeconômico e cultural brasileiro. Ele não traz nenhuma informação sobre os equipamentos do playground.

Os Parâmetros Básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006c) assume que

[...] é preciso refletir sobre o desenvolvimento da criança para organizar as áreas de recreação. À medida que a criança vai crescendo, esses ambientes poderão ir se expandindo, favorecendo a exploração e o desenvolvimento físico-motor. Sob essa ótica, é importante que nas áreas externas se considere também a escala da criança, suas relações espaciais e sua

capacidade de apreensão desse contexto, promovendo a orientação espaço-temporal e a segurança e encorajando as incursões pelas áreas livres (p. 27).

Esse documento também afirma sobre a importância dos aparelhos fixos de recreação, quando existirem, atender às normas de segurança do fabricante e ser objeto de conservação e manutenção periódicas.

Os Indicadores de qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a) objetivam traduzir e detalhar os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil em indicadores operacionais, “[...] no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de Educação Infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho.” (p. 15). De acordo com esse documento, a criança ao longo do seu desenvolvimento vai construindo sua autonomia, sendo necessário a obtenção de espaços adequados para que os bebês e crianças se movam, brinquem no chão, engatinhem, ensaiem os primeiros passos e explorem o ambiente. Em razão disso, o documento reforça a importância dos espaços externos, como os jardins e áreas para brincadeiras e jogos, o que indica a necessidade do contato das crianças com a natureza, permitindo que as mesmas corram, pulem, joguem bola, brinquem com areia e água, entre outras atividades (BRASIL, 2009a).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem garantir os processos de apropriação por parte da criança, renovando e articulando os conhecimentos e aprendizagens oriundos de diferentes linguagens, garantindo o direito “[...] à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), a respeito da educação e desenvolvimento infantil, determina que

[...] motricidade, linguagem, pensamento, afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa (BRASIL, 2013, p. 86).

Ou seja, as experiências de mundo são históricas e culturalmente produzidas e mediadas por parceiros mais experientes.

[...] especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança (BRASIL, 2013, p. 93).

De acordo com as Diretrizes – DCNEI e DCNEB – e em consonância com os demais documentos, a criança é um ser em constante desenvolvimento, que necessita de um olhar direcionado para as especificidades da sua faixa etária, ou seja, as atividades desenvolvidas com as crianças de zero a 1a6m precisam ser planejadas e intencionais. O playground não é claramente elencado.

O Plano Nacional de Educação (PNE) define pontos referentes a objetivos e metas para a Educação Infantil, dentre eles o desenvolvimento de atividades nos ambientes interno e externo, de acordo com as Diretrizes Curriculares e a metodologia da Educação Infantil, o que inclui repouso, expressão livre, movimento e brincar; mobília, equipamentos e materiais pedagógicos (BRASIL, 2014).

O termo ‘playground’ não é citado na BNCC, porém nos objetivos contidos nos campos de experiências, são mencionados alguns equipamentos do playground como balanços e escorregadores. No Quadro 2 foram elencados alguns dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento encontrados nos campos de experiência da BNCC para bebês de zero a 1a6m que se relacionam com o objeto de pesquisa.

Quadro 2. Campos de experiências e seus objetivos, segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017).

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	REFERÊNCIA
O eu, o outro e o nós	Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa; Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos; Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	BRASIL, 2017, p. 43
Corpos, gestos e movimentos	Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos; Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	BRASIL, 2017, p. 45
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas; Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos; Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.)	BRASIL, 2017, p. 49

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), adaptado.

A BNCC traz objetivos referentes a movimentos, conhecimento do corpo, percepção de espaço e tempo, exploração de sensações, aspectos psicológicos e emocionais, interações sociais, criatividade, trabalhar ritmos, ou seja, a música atrelada ao movimento. Essas concepções podem estar associadas às experiências que os equipamentos de playground possibilitam, favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

Os documentos públicos oficiais pouco discutem acerca do tema equipamentos de playground aplicados à Educação Infantil, sendo o RCNEI (BRASIL, 1998a) o único que faz referência ao termo ‘playground’, relaciona-o a questões de segurança e regulações que constam no Inmetro. Esse problema é maior quando tratamos da faixa etária de zero a 1a6m, quando o enfoque na segurança relativa aos equipamentos do playground aumenta a insegurança do profissional em usá-los, quando na verdade, os documentos poderiam apresentar o inverso: assegurar os benefícios da utilização dos equipamentos, principalmente nessa faixa etária.

Estes tratam sobre a importância da estimulação do desenvolvimento integral da criança, sem correlacionar diretamente aos equipamentos do playground, discutindo de forma limitada a necessidade de espaços ao ar livre com elementos da natureza, mobílias, brinquedos, materiais e equipamentos específicos para recreação. Em razão da escassez de referencial teórico sobre a relevância dos equipamentos de playground para a Educação Infantil, acredita-se que a formação do pedagogo também se limita aos recursos disponíveis, de maneira que esse fator influencia diretamente na qualidade do serviço ofertado nessa fase da educação.

Levando em conta todas as especificidades sobre a faixa etária de zero a 1a6m, quaisquer questionamentos sobre o compromisso da Educação Infantil com relação à aprendizagem e desenvolvimento da criança recaem sobre o professor, sendo ele responsabilizado por esses processos. Porém, segundo Macedo (2010) esse também é um problema diretamente relacionado a políticas públicas de educação. Afirmar isso não significa abdicar de outras responsabilidades e necessidades das crianças, mas sim questionar as funções e prioridades do nosso quadro atual, para termos efetivamente uma educação bem estruturada e de qualidade, que dê o aporte necessário ao professor para o exercício de práticas pedagógicas que contemplem as necessidades dos estudantes.

Segundo Schultz (2002, p. 19): “[...] o professor deve ter consciência de sua localização na ponta inicial de um processo contínuo em que opera como promotor de um desenvolvimento infantil”. Essa consciência deve se dar, portanto, no processo de formação

inicial do professor. Assim sendo, são trazidos para análise diversos aspectos inerentes ao cenário da formação inicial do professor de Educação Infantil no Brasil

2.3 Formação inicial do professor para creche

No Brasil, a creche é uma fase desprestigiada em termos de políticas públicas, acarretando em um déficit no currículo dos cursos de graduação em Pedagogia (ARELARO, 2007).

A relevância da formação inicial de professores da etapa da Educação Infantil é objeto de ampla discussão entre diversos autores pesquisadores e também é contemplado por parte de instâncias governamentais que reconhecem a importância de que o professor dessa etapa da educação básica possua conhecimentos prévios acerca das características, desafios e demandas que a aprendizagem de crianças de zero a 5 anos traz.

Febronio (2010), discorrendo acerca da importância da formação inicial do professor para a Educação Infantil, coloca que formação do educador se tornou, tanto por força legislativa, quanto por uma dinâmica evolutiva social, uma necessidade urgente a ser atendida. Isso porque essa formação é um indicativo da qualidade do ensino. Além disso, a autora explicita que a Educação Infantil, tendo um histórico vinculado à assistência social mais do que à educação, carece de profissionais que estejam habilitados para exercer a docência nessa área da educação, de modo que, com o suprimento dessa carência, são fornecidas ao professor, como consequência, condições para que ele enfrente o quadro de desprofissionalização que afeta os profissionais da educação atualmente. Desse modo, a autora aponta a formação inicial como um fator que pode ajudar a diminuir os problemas relacionados à profissão de educador.

Existem medidas corretivas que são tomadas para resolver problemas decorrentes de uma má formação inicial de profissionais da educação. Mello (2000), que trata acerca da atuação governamental no que diz respeito à atuação na formação inicial dos professores, apontando que essa atuação vem no sentido de investir recursos para capacitação de professores que já atuam na Educação Básica e que esse procedimento se dá de forma a reestruturar a formação desses profissionais, pois esta não foi previamente bem construída. Desse modo, percebe-se a formação inicial afeta diretamente todo o processo educacional, bem como a qualidade deste, haja visto as medidas paliativas que são adotadas no sentido de amenizar ou corrigir problemas decorrentes a formação inicial de educadores não bem

estruturada e de baixa qualidade e que acabam por não atender as necessidades do sistema educacional do País.

Toda a concepção do sistema educacional e de como a formação dos educadores afeta esse sistema são entendidos como que concebidos por e para a sociedade, de acordo com Freitas, Damasceno e Alves (2016). De maneira que essa formação se configura como uma gama de ações que permitem o desenvolvimento dos docentes pessoal e profissionalmente, sendo integrante de uma estrutura escolar que compreende a escola, bem como o currículo e o ensino. As autoras acrescentam ainda que a formação inicial deve ser responsável pelo começo da socialização profissional, além de permitir que sejam estabelecidos princípios de ordem teórico-metodológica, e que o educador se afaste de um padrão profissional de cunho assistencial que somente adapta os indivíduos que se encontram de maneira vulnerável à ordem social econômica e política.

De maneira geral, tratando-se da Educação Básica, medidas que direcionam e aprimoram as etapas da educação a partir da formação inicial de professores foram reconhecidas e endossadas pelo Governo Federal para que existisse uma estruturação sólida e geração de resultados positivos e satisfatórios na educação básica, por exemplo. Nesse aspecto, o Plano Nacional de Educação 2001-2010, Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001, traz algumas considerações sobre as consequências positivas do investimento na formação inicial (e também continuada) dessa categoria de profissionais

[...] implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, para o desenvolvimento do país, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001, p. 44).

Ainda nesse subitem, a respeito da obtenção de conhecimentos teórico-práticos a serem adquiridos na formação inicial, é apresentado que durante a "[...] *formação inicial* é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula" (BRASIL, 2001, p. 50).

Um dos Planos Nacionais de Educação seguintes que também compreende diretrizes para a formação inicial de docentes para Educação Infantil é o PNE 2014-2024, Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece como uma das estratégias de atuação a nível federal, que haja a promoção da "[...] formação inicial e continuada dos (as) profissionais da

Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior" (BRASIL, 2014).

Oliveira, Silva e Guimarães (2015), analisando diversas leis e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, defendem a fundamentalidade da formação de professores para a Educação Infantil, isso porque consideram esta como uma necessidade, pois com esse fator as instituições de Educação infantil têm condições de proporcionar o tratamento adequado na ordem da educação e do cuidado, atentando-se aos direitos fundamentais das crianças e respeitando-os.

No sentido de contextualizar as questões que envolvem a formação inicial de professores de Educação Infantil, Barbosa (2009) aponta para a mudança de cenário que é trazida com a estruturação de um corpo docente com presença de profissionais que possuam formação anterior ao exercício da prática pedagógica nas instituições que contemplem as necessidades de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, é possível depreender da discussão da autora que existe uma mudança na visão social do que é cuidar e educar, entre outros aspectos relativos à aprendizagem infantil, como ela demonstra em

[...] presença de profissionais docentes nos estabelecimentos de educação infantil é uma novidade, apesar de existirem docentes envolvidos nessa modalidade de educação desde os primeiros jardins de infância e jardins de praça. Durante muitos anos esse trabalho foi realizado por profissionais sem formação específica, pois a educação e o cuidado de crianças não eram vistos como tarefa e responsabilidade educacional, apenas como um direito assistencial das famílias (BARBOSA, 2009, p. 35).

Nesse sentido, o Governo Federal, reconhecendo a formação inicial como um princípio embasador do desenvolvimento nacional em diversos aspectos, aponta para a problemática da falta de pessoal docente qualificado, no sentido de possuir uma formação para exercer a atividade da docência. Dessa maneira, é mostrado, através da Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001 que a “[...] qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema” (p. 44).

A respeito das características do curso de Pedagogia e sua identidade enquanto formador de professores para atuar na Educação Básica, Febronio (2010) faz uma colocação no sentido de que este curso contribui para a democratização das relações pedagógicas em sala de aula, além de também favorecer a transformação de conceitos acerca dos modos de organização dessas relações e assim, permitir que sejam promovidas diversas trocas dos indivíduos que se envolvem com o ensino.

Analisando a formação inicial de docentes que atuam com o exercício do ensino para crianças de zero a três anos, Darli (2007) examinou após realizar entrevistas com professoras que atuavam com essa faixa etária de crianças, que havia um déficit nos cursos de formação dessas professoras, no que diz respeito à abordagem adotada nos cursos acerca das especificidades do trabalho com crianças de zero a três anos. Nesse sentido ressalta-se acerca dos resultados obtidos pela autora em sua coleta de dados, que as professoras entrevistadas relataram que em seu curso de Pedagogia havia pouco conhecimento acerca do desenvolvimento infantil nessa faixa etária. Vê-se nesse cenário uma precariedade quanto à oferta de condições para que as crianças dessa faixa etária tenham acesso e recebam educação adequada à sua aprendizagem, dado que essa oferta tem caráter de direito civil da criança.

Gatti (2014) discorrendo acerca da situação da oferta de formação inicial de qualidade para profissionais da educação, explicita que existem dispositivos criados na tentativa de que seja oferecido um meio de progresso profissional para os profissionais da docência em redes públicas de ensino, como a Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério (BRASIL, 2008), que se direciona para a tentativa de orientação da remuneração da profissão, ou como os direcionamentos dados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca dos Planos de Carreira Docente (BRASIL, 2009c). Entretanto, como aponta a autora, os efeitos desses dispositivos enquanto estímulos para atrair os que almejam ser educadores para essa profissão ainda não são palpáveis, mas de qualquer maneira, na oferta dos cursos, "[...] não adianta apenas visar à quantidade, mas é necessário igualmente considerar a qualidade de oferta, em várias dimensões, entre elas o currículo ofertado e as condições de assistência e permanência nos cursos oferecidos" (p. 34).

Discorrendo acerca de um panorama do desenvolvimento e da estruturação das principais instâncias que fundamentam o funcionamento da Educação Infantil, Campos, Füllgräf e Wiggers (2006) apontam para as propostas e exigências trazidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. As autoras então explanam que uma das exigências dessas diretrizes governamentais foi a necessidade de formação prévia para professores de crianças pequenas, preferencialmente em nível superior, mas que os sistemas de educação têm aceitado com dificuldade essa exigência, especialmente no que diz respeito às creches. É explicitado então que no aspecto prático dessas determinações, em diversos estados e prefeituras houve a elaboração de cursos de formação para educadores já em exercício de sua profissão, mas que eram leigos, mas que também prefeituras e entidades buscaram justificativas e tomar medidas evasivas, bem como contestar essa exigência, ao

contratar educadores que desempenhassem atividades de limpeza, de maneira que se fugisse ao requisito da formação prévia.

Oliveira, Silva e Guimarães (2015) discutindo medidas legais que afetam diretamente a Educação Infantil através de alterações na regulamentação dos cursos de formação inicial, por exemplo, apontam os riscos das medidas descritas no artigo 10 da Resolução CNE/CP 1/2006 que, deliberando em regime de extinção as Habilitações nos cursos de Pedagogia, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, sugeriu que os projetos pedagógicos dos cursos englobassem, então, os aprofundamentos necessários acerca desses conhecimentos. As autoras descrevem que, com essa medida, "[...] o Conselho Nacional de Educação simplesmente ignorou experiências que vinham contribuindo, durante anos, com a formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental" (p. 132) e consideram que decisões de políticas públicas apresentam a possibilidade de que seja colocado em risco estabelecer a profissionalidade do docente da Educação infantil, isso porque cerceia sua formação profissional para essa etapa de educação.

A formação inicial dispõe de diversos recursos para fornecer conhecimentos teórico-práticos para os docentes dos cursos de Pedagogia. Um desses recursos presente nessa categoria de ensino é apresentada por Campos, Fullgräf e Wiggers (2006). As autoras discutem em sua pesquisa, através de uma revisão bibliográfica, a formação de professores, abarcando a questão da formação regular que os cursos superiores de Pedagogia oferecem, bem como as implicações que esta tem na prática pedagógica. As autoras ressaltam, através dessa revisão, a relação pesquisa-ensino como um eixo essencial na formação.

Na investigação do teor prático de determinações legais para implementações nas Instituições de ensino superior, bem como de medidas e considerações governamentais acerca da formação inicial do professor, Gatti (2014) analisa programas públicos que se enfocam na formação continuada de profissionais já em serviço, através da promoção de meios de formação, como cursos EaD. A autora, nesse sentido, declara que não há nesses programas a preocupação para que haja qualidade no currículo e que os estágios sejam efetivos.

Nesse sentido, Gatti (2014) detalha melhor algumas especificidades do Decreto que enviou a criação desse tipo de programa

[...] o que é proposto no Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009b), que criou essa política parcial, não se cumpre nas realidades dos cursos oferecidos. Nos princípios enunciados no Decreto considera-se importante que o projeto formativo nas IES reflita a especificidade da formação docente e assegure a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação, bem como a articulação entre teoria e prática e entre formação inicial e continuada; que

se reconheça a escola como espaço necessário de formação inicial e continuada; e que sejam levados em conta os saberes da experiência docente (p. 35).

Em seguida, a autora declara que essas determinações que são colocadas nos documentos norteadores são do conhecimento de poucos e que não existe coletivamente uma apropriação desses princípios e que não existem "[...] esforços governamentais, institucionais e nos cursos para tanto" (p. 35).

Fazendo uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Pedagogia oferecidos pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (UNESP), Telles (2018) investigou as determinações para os docentes dos cursos de Pedagogia sobre as características dos cursos relativas a esse aspecto em específico, bem como a maneira que estes tratam dos conhecimentos teóricos e práticos relativos à Educação infantil. De maneira geral, as diferenças entre eles referem-se à maneira como orientam o docente para atuar nas diferentes etapas da educação. No curso oferecido no câmpus de Bauru, o educador é formado para atuar em todas as etapas da educação básica de maneira abrangente, inclusive como gestor. Já o de Araraquara, por exemplo, apresenta uma formação mais focada em etapas, diferenciando a atuação e os conhecimentos necessários para se atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Esse caráter específico acontece também no curso de pedagogia de Marília, havendo a possibilidade de aprofundamento em Educação Infantil. Pela análise da autora, verifica-se que a maioria dos cursos de Pedagogia oferecidos pela UNESP têm a preocupação de articular os conhecimentos práticos e teórico-práticos através do estágio.

Schultz (2002), discutindo aparatos legais e normas do Conselho Nacional de Educação que interferem o exercício da formação de docentes para a Educação Infantil, defende que o professor dessa etapa da educação deve ter uma formação específica de nível superior, voltadas às etapas da educação e que permita a profissionalização do docente de maneira progressiva, justificando ainda que "[...] o professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado" (p. 222).

Darli (2007), discorrendo justamente sobre a elaboração curricular para a formação de educadores, sugere a reformulação dos currículos de formação inicial da Educação Infantil, de maneira que de que o profissional formado possa dispor de conhecimentos mais bem embasados e trabalhar com mais competência na educação de crianças da faixa etária de zero a três anos assegurar conhecimentos e competências profissionais para um trabalho de mais qualidade com a criança de zero a três anos.

Leite e Carvalho (2017) desenvolveram uma pesquisa investigando a dimensão ética na formação e na atuação do professor na Educação Infantil para que este forneça um melhor aporte educacional para as crianças. Discutindo então a instrumentalização da formação do professor, os autores ressaltam que o profissional da educação deve ser valorizado e a ele deve ser proporcionada uma formação "[...] inicial e permanente que contribua efetivamente para que sua prática seja significativa" (p. 1115).

A obtenção de conhecimentos na formação inicial do professor, como visto até aqui, está muito relacionada à articulação teórico-prática tanto em boa parte de determinações legais, quanto em projetos político pedagógicos de cursos de Pedagogia. Oliveira (2015), nesse sentido, traz a reflexão, mostrando a necessidade do questionamento acerca de como de fato o profissional atende às necessidades de aprendizagens das crianças

[...] a partir do momento em que os docentes não conseguem diferenciar alguns pontos de convergência e divergência nos seus modelos de aprendizagem e sua formação docente, é preciso questionar como essa formação que, aparentemente apresenta-se como algo descontextualizado da realidade, não tem cumprido seu papel: a formação de um profissional que atenda à urgência da escola, no que diz respeito aos contextos e significados da prática e da teoria (p. 7508).

A autora, ainda discutindo a questão da capacitação profissional através da formação inicial, ressalta que é necessário oferecer a esses profissionais a capacitação acadêmica para que atuem com a Educação Infantil. Refletindo sobre o aspecto prático da formação, Oliveira (2015) preconiza a instrumentalização do profissional "[...] antes ou até mesmo concomitante da sua ida à prática educativa em escolas de Educação Infantil" (p. 7509), o que mostra a preocupação para que haja a articulação dos instrumentos teóricos aos práticos. Em se tratando dessa articulação, a autora explicita que "[...] é mister ter uma formação inicial que se evidencie uma questão que está urgente na educação: a suposta dicotomia entre a teoria e a prática, onde os estudantes acabam não conseguindo, muitas vezes, estabelecer relações de ensino e aprendizagens específicas" (p. 7512).

Faz-se então uma reflexão acerca das possíveis propostas de aprimoramento da instrumentalização dos professores educadores, considerando a formação inicial uma importante ferramenta para tanto. Nesse sentido, Queiroz, Maciel e Branco (2013), colocando que a democratização do ensino tem relação direta com a formação, ressaltam a importância de se investir no desenvolvimento profissional. Este desenvolvimento segundo Chaves et al. (2013) compreende a formação inicial e continuada do professor, "[...] articulada a um processo de valorização e conhecimento da identidade do próprio professor, bem como das culturas que o compõe" (p. 10204). Assim sendo, coloca-se a importância de que novas

diretrizes legais estejam voltadas justamente a favorecer esse vínculo entre teoria e prática na formação inicial do professor.

No sentido de futuras perspectivas, planejamentos e tomadas de ação quanto à formação inicial do professor, Rodrigues (2003), discutindo a formação política do professor de Educação Infantil, explicita a possibilidade de que, com a intenção de que sejam sintetizados os anseios acerca da formação de professores, seja elaborado um projeto em que o movimento histórico da construção de uma identidade profissional, baseada na docência, mantenha a "[...] articulação entre a articulação entre formação inicial e continuada, a relação do ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico" (p. 119), do modo que a natureza e a especificidade do trabalho pedagógico sejam atendidas.

A partir do referencial teórico, com base na literatura revisada, verificou-se que a questão de formação inicial do pedagogo ainda é deficitária, devido à abrangência de atuação e conteúdos que estes profissionais têm contato para sua formação. Esse fator se agrava a partir da observação da falta de políticas públicas que preconizem a formação inicial para que haja a qualificação do docente e, como consequência, um melhor aporte para a aprendizagem de crianças da faixa etária de zero a 1a6m. Entretanto, foi possível depreender, a partir da análise da bibliografia, que a formação inicial passa, atualmente, por um processo de aprimoramento, sendo que novas instâncias governamentais estão sendo criadas e implementadas para que esses profissionais obtenham uma formação de qualidade e que atenda às demandas da Educação Infantil.

Tendo em vista a problemática relativa aos aspectos da formação inicial anteriormente apresentadas, suscitaram-se questões a serem dissertadas nessa pesquisa, voltadas ao preparo que a graduação oferece acerca da importância dos equipamentos de playground para o desenvolvimento integral da criança em fase de berçário. Na visão dos graduandos de Pedagogia, o curso oferece conhecimento teórico-prático sobre o uso dos equipamentos do playground junto à fase de zero a 1a6m? Como esses estudantes entendem os objetivos do uso do playground para essa fase da educação? Eles veem relação entre o uso desses equipamentos, aprendizagem e desenvolvimento infantil?

Desta forma, este trabalho teve por objetivo verificar a percepção dos estudantes de Pedagogia de uma Universidade Pública do Estado de São Paulo sobre o papel das atividades com equipamentos do playground nas instituições de Educação Infantil e sua relação com a estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses de idade.

Verifica-se a hipótese de desconhecimento por parte dos discentes em Pedagogia sobre a importância dos equipamentos do playground para o desenvolvimento integral da criança de zero a 1a6m.

3 MÉTODO

Para realização dessa pesquisa exploratória, utilizou-se como referenciais metodológicos Minayo (2001) e Bardin (2016). O procedimento utilizado para a coleta de dados junto aos graduandos em Pedagogia de uma universidade pública do Estado de São Paulo foi o questionário eletrônico, com o objetivo de verificar suas percepções sobre o papel das atividades com equipamentos do playground nas instituições de educação infantil e sua relação com a estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a 1a6m.

3.1 Construção do questionário

De acordo com Chagas (2000), o uso do questionário na pesquisa acadêmica é um instrumento de coleta de dados essencial para a obtenção de resultados práticos e que possam contribuir com a inovação no meio científico. Ainda de acordo com o autor “[...] construir questionários não é uma tarefa fácil e que aplicar tempo e esforço adequados para a construção do questionário é uma necessidade, um fator de diferenciação favorável” (p. 01).

Segundo Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), a construção de um questionário não existe um padrão metodológico, além daqueles regidos pelos comitês de ética de cada área ou instituições de ensino, sendo recomendáveis para um resultado mais fidedigno. Para a pesquisa no campo educacional, a utilização do questionário classifica a pesquisa como exploratória e de caráter social. Para esses autores, o questionário, enquanto técnica de coleta, apresenta pontos fortes e fracos, como descritos no Quadro 3.

Quadro 3: Questionário enquanto técnica de coleta

Técnica de coleta	Pontos fortes	Pontos fracos
Questionário	Garante anonimato; Questões objetivas de fácil pontuação; Questões padronizadas que garantem uniformidade; Deixa em aberto o tempo para as pessoas pensarem sobre as respostas; Facilidade de conversão dos dados para arquivos de computador; Custo razoável.	Baixa taxa de respostas para questionários enviados por e-mail; Inviabilidade de comprovar respostas ao esclarecê-las; Difícil pontuar questões abertas; Dá margem as respostas influenciadas pelo desejo de nivelamento social; Pode possuir itens polarizados/ambíguos.

Fonte: Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), adaptado.

Os resultados da pesquisa de Gunther e Junior (2012) revelam uma ambiguidade quanto a eficiência associada à questão aberta e fechada de acordo com a revisão de literatura.

Segundo eles, nas questões abertas são encontradas respostas mais variadas se comparadas com as fechadas. Ainda sobre esse tipo de questão, vale mencionar algumas desvantagens, a saber: “[...] dificuldades derivadas da obtenção de respostas irrelevantes e/ou de pouco valor, e dispêndio excessivo de tempo com a codificação das respostas apresentadas às perguntas abertas” (p. 213). Já as questões fechadas apresentam respostas sobre temas menos diversificados, mas quase todos os respondentes se manifestam sobre todas elas. Sendo assim, os autores reforçam a importância das questões abertas em um estudo, não abrindo mão também das questões fechadas, como fundamentais para obtenção de respostas.

Um dos tipos de questões fechadas mais utilizada em pesquisas sociais para mensuração, especialmente para medir atitudes, opiniões e avaliações é a Escala Likert (GÜNTHER, 2003; MATTAR, 2008). Ela permite que os respondentes avaliem um fenômeno, numa pontuação, geralmente, de um a cinco. As afirmações podem ser autorreferentes e formuladas à partir dos itens relacionados ao objeto de estudo.

Desse modo, o questionário construído para essa pesquisa, consistiu em um Formulário Online elaborado de maneira integrada à plataforma Google Drive, contendo questões fechadas e abertas. Foram criadas durante reuniões das pesquisadoras do GEPADI, como parte de um projeto maior, intitulado “Atividades e Recursos pedagógicos” que verifica a percepção dos estudantes de graduação em pedagogia sobre o uso de atividades de vida diária (higiene, alimentação e vestuário), com brinquedos, música e equipamentos do playground junto às crianças de zero a um ano e seis meses (0 a 1a6m).

Esta pesquisa faz um recorte específico relacionado aos equipamentos do playground e as questões foram elaboradas com base na bibliografia da área, tratando dos seguintes temas: formação acadêmica; o papel dos equipamentos do playground e sua relação com a estimulação do desenvolvimento da criança de zero a 1a6m; e os conhecimentos necessários para a atuação junto a essa faixa etária utilizando o dispositivo do playground.

Para verificar a viabilidade do instrumento, foi solicitado para que estudantes dos cursos de Graduação em Terapia Ocupacional e Pós-Graduação em Educação Escolar, respondessem ao questionário online, no contexto de um estudo piloto. Após feito isso, foi possível identificar problemas, como repetições de termos, erros de digitação e outras dificuldades apontadas pelos respondentes. Por fim, todos esses resultados foram discutidos pelo GEPADI, sendo realizadas as devidas correções e finalização das perguntas do questionário.

A incorporação de ferramentas digitais online no processo de elaboração de trabalhos acadêmicos apresenta uma dualidade no que diz respeito à utilização dessas, pois, segundo

Santiago e Santos (2014), existem profissionais que incorporam a tecnologia na intenção de acompanhar as tendências da globalização e também profissionais que não se adequaram ou não estão confortáveis com esse tipo de recurso. Esses últimos, sendo mais tradicionalistas, pela falta de conhecimento e alegação de falta de credibilidade de recursos tecnológicos, evitam o uso destes, principalmente no que diz respeito ao armazenamento de dados, pois eles relatam ter receio de perder dados por conta de problemas técnicos do computador. Entretanto, as inovações tecnológicas têm evoluído no sentido de resolver essa problemática, através de sistemas virtuais de armazenamento de dados, como o armazenamento em "nuvem", que permite que seus usuários não dependam mais de mídia física para guardar e arquivar informações e dados. Esse sistema permite também aos seus usuários trabalharem simultaneamente de diferentes localizações e realizar tarefas conjuntamente.

A plataforma utilizada na construção do questionário possui a tecnologia de "nuvem" integrada ao seu funcionamento. Segundo Santiago e Santos (2014), essa ferramenta permite, além de alto nível de segurança no armazenamento de dados, a eliminação da necessidade de se instalação de softwares para que dados e arquivos sejam acessados, bem como de que o usuário tenha que checar a compatibilidade dos arquivos com a versão dos softwares.

3.2 Materiais e equipamentos

Para a realização da pesquisa foram utilizados os seguintes materiais e equipamentos:

- a) carta para Pró-Reitoria de Graduação da UNESP solicitando autorização (APÊNDICE A);
- b) carta explicando os objetivos da pesquisa e solicitando autorização para sua realização aos coordenadores dos cursos de graduação em Pedagogia da UNESP (APÊNDICE B);
- c) carta a Diretoria Técnica Acadêmica (DTA), após autorização dos coordenadores, explicando os objetivos da pesquisa e solicitando os e-mails dos estudantes dos cursos de graduação em Pedagogia da UNESP (APÊNDICE C);
- d) carta aos graduandos dos cursos de Pedagogia explicando os objetivos da pesquisa e convidando-os a participarem da pesquisa (APÊNDICE D);
- e) termo de consentimento (APÊNDICE E);
- f) questionário eletrônico por meio da plataforma Google Drive (APÊNDICE F);
- g) microcomputador.

3.3 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente, solicitou-se autorização à Pró-Reitoria de Graduação da UNESP (APÊNDICE A). Para a coleta de dados, os coordenadores de todos os cursos de Pedagogia e diretores técnicos acadêmicos da UNESP foram informados sobre a pesquisa e convidados a colaborar, autorizando-a (APÊNDICE B; APÊNDICE C). Em seguida, as Seções Técnicas de Graduação foram informadas destas autorizações e solicitadas a encaminhar e-mails aos estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação em Pedagogia com um texto convidando-os a participarem da pesquisa e informando seus objetivos e o link do questionário (APÊNDICE D).

O discente disposto a participar, acessava o link fornecido no e-mail e era direcionado à página da pesquisa. O termo de consentimento livre e esclarecido era a primeira tela apresentada para informá-lo sobre os riscos e benefícios de sua participação, da garantia do sigilo quanto à sua identidade e da possibilidade de desistência em qualquer momento. Em caso de concordância o participante deveria assinalar e confirmar a sua participação de forma eletrônica (APÊNDICE E), sendo direcionado ao instrumento de coleta de dados – questionário (APÊNDICE F).

A presente metodologia permitiu que um maior número de sujeitos fossem convidados a participar da pesquisa, possibilitando a ampliação da amostra. Segundo Freitas, Janissek-Muniz e Moscarola (2004), o uso da internet é uma ferramenta importante para a aquisição de dados, tanto por sua abrangência, como pela economia que proporciona "[...] o processo de pesquisa, nos moldes tradicionalmente praticados, por vezes é limitado em função do custo, tempo, dispersão geográfica ou intensidade de trabalho. Tais barreiras podem ser exponencialmente resolvidas com o uso da tecnologia Internet" (p. 02). Além desses aspectos, esses autores destacam a rapidez que a internet proporciona na coleta de dados e a interatividade e acessibilidade que esse instrumento pode permitir, se usado de forma correta.

Tais aspectos também são ressaltados por Vasconcellos e Guedes (2007), Vieira, Castro e Schuch Junior (2010) que chamam atenção para a principal desvantagem das pesquisas *on-line*, a baixa taxa de resposta aos questionários. No entanto, essa problemática é própria do uso desse instrumento mesmo via postal (7 a 13%), ou seja, há necessidade de estratégias para o retorno do maior número possível (FREITAS, JANISSEK-MUNIZ, MOSCAROLA, 2004; BONI, QUARESMA, 2005; VIEIRA, CASTRO E SCHUCH JUNIOR, 2010). Segundo Vieira, Castro e Schuch Junior (2010), a taxa de 25% de retorno é

razoável. Esse parece ser um problema principalmente para pesquisas que não têm o número do universo dos participantes. No entanto, destaca-se que se trabalhou com amostra não probabilística, usada em pesquisas exploratórias, caracterizando-se por uma amostra de conveniência, ou seja, a população é definida e convidada a participar e os interessados o fazem.

Ainda assim, foram tomadas todas as providências para garantir o maior retorno possível (GÜNTHER, 1999; VASCONCELLOS, GUEDES, 2007; VIEIRA, CASTRO, SCHUCH JUNIOR, 2010), dentre elas: foram enviados o convite para participação na pesquisa, o termo de consentimento e o questionário, através de um e-mail institucional; estabeleceu-se confiança, através de uma apresentação do pesquisador e da importância da pesquisa para a área em questão; elaborou-se um endereço de e-mail do GEPADI, incorporando-o ao corpo da mensagem enviada para os estudantes de graduação em Pedagogia; um link foi enviado, direcionando ao acesso do questionário na plataforma Google Drive; o instrumento de pesquisa apresentou instruções claras sobre a autoaplicação; estipulou-se datas finais adequadas para finalização do questionário; o instrumento foi finalizado com reforço sobre a importância do participante e a valorização de sua colaboração.

3.4 Procedimentos de análise de dados

A tabulação dos resultados obtidos pelo questionário foi realizada no sistema Planilhas Google integrado à plataforma Google Drive, que processa os dados armazenados. Já os dados foram analisados através de estatística descritiva.

As questões discursivas foram analisadas em seu conteúdo, conforme procedimento detalhado por Bardin (2016). Valendo-se desse método, fez-se uma pré-análise, uma sondagem do material, o tratamento dos resultados que foram obtidos e a interpretação destes. Já na etapa da pré-análise, criou-se um *corpus* através da leitura dos questionários e com este, posteriormente, foram realizados procedimentos de análise. Os objetivos da pesquisa, abrangidos pelas questões que integram o protocolo de coleta de dados, relacionavam-se diretamente com esse corpus. A etapa seguinte do procedimento consistiu em realizar um recorte do material pelos temas, de maneira que auxiliasse a leitura das partes do material, em sua totalidade.

Segundo Bardin (2016)

[...] *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (p. 147).

Para esta pesquisa, utilizou-se do critério semântico, através da criação de categorias organizadas em temas. Ao fazer a leitura do material, havendo respostas que não se adequavam às categorias criadas, novas foram geradas, a fim de incluir todas as respostas que se relacionassem com o objetivo da presente pesquisa.

Na análise final, foi feita uma comparação entre os resultados do material empírico e o teórico, isto é, com categorias analíticas buscaram-se as relações dialéticas entre ambas. De acordo com Minayo (2000) existe um movimento que transita entre o empírico e o teórico e vice-versa, resultando no que é concreto e refletido. Portanto, o procedimento de análise dos dados visou uma investigação minuciosa, tanto no *corpus* quanto no referencial teórico, de modo que essa análise serviu de fundamento para as interpretações e para as conclusões.

3.5 Aspectos Éticos

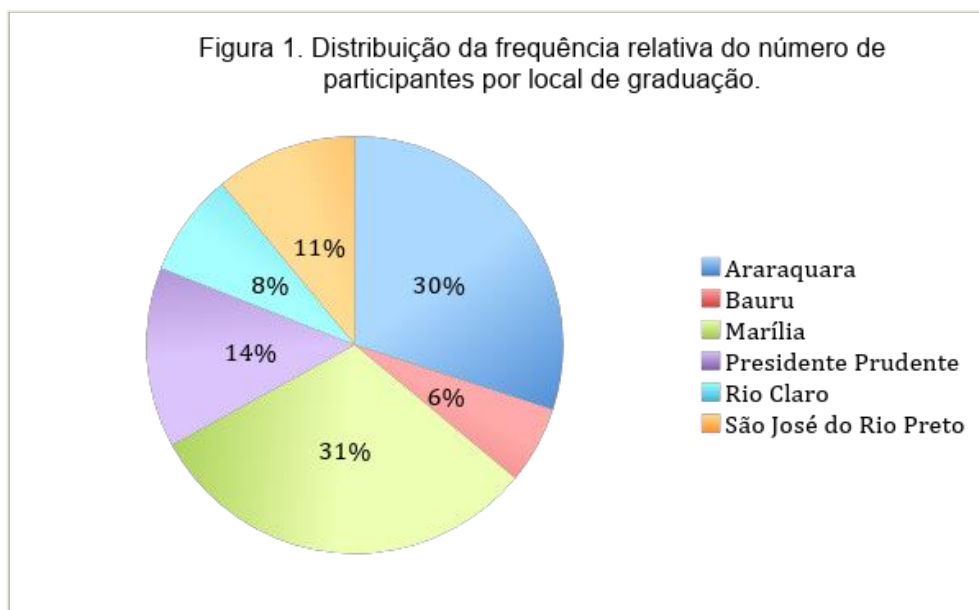
A pesquisa foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Campus de Araraquara, sob nº 2.156.980 (ANEXO A) e pela Pró-Reitoria de Graduação da UNESP (ANEXO B).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da pesquisa 125 estudantes matriculados nos cursos de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – UNESP. A Universidade conta com seis cursos de graduação em Pedagogia, distribuídos nos campi de Araraquara (matutino e noturno), Bauru (noturno), Marília (matutino e noturno), Presidente Prudente (vespertino e noturno), Rio Claro (noturno) e São José do Rio Preto (noturno), com diferentes durações, já que apresentam currículos distintos em sua proposição de cargas horárias.

Vale destacar, que nem todos responderam a todas as questões, principalmente as abertas, e que algumas permitiam mais de uma resposta, de modo que interferiam no número total de respostas geradas.

A Figura 1 apresenta a distribuição da frequência relativa do número de estudantes do curso de Pedagogia, que responderam ao questionário e a respectiva cidade do Estado de São Paulo onde estudam.



Para alcançar o n° de 125 participantes, foi necessário solicitar para o DTA, que reenviasse o questionário sucessivas vezes, justificando a importância da participação na pesquisa, porém o período de envio do questionário coincidiu com o período de recesso dos estudantes, fator que deve ser considerado, sendo que muitos dos estudantes acabaram por não checar as suas caixas de e-mail nessa época, podendo ser mais uma das hipóteses do baixo retorno de respostas.

Observa-se uma discrepância no número de respondentes de acordo com os campi em que estudam, de modo que Marília e Araraquara foram os que apresentaram maior adesão (31% e 30%, respectivamente), em contraposição com Bauru e Rio Claro (6% e 8%, respectivamente).

A Figura 2 mostra a distribuição da frequência relativa do número de participantes segundo o ano de ingresso na graduação.



A maioria dos cursos investigados tem duração mínima de quatro anos, sendo que apenas o de Presidente Prudente oferecido no período noturno conta com cinco anos de formação. Tendo a pesquisa ocorrida ao final de 2017 e início de 2018, verifica-se que o maior número de participantes encontra-se após 2014, mas que houve pouca participação dos graduandos do último ano (9,6%). Ainda, responderam a pesquisa cinco estudantes que ingressaram antes de 2012 (não consta no gráfico), dois de 2012 e dois de 2013.

A maior parte dos participantes (83%) ingressaram nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018. Tendo em vista que o questionário foi enviado no mês de dezembro de 2017 e reenviado no semestre seguinte, os ingressantes em 2018 acabaram por recebê-lo. Levando em conta que os estudantes que responderam em 2017 e 2018 (36%) eram estudantes de primeiro ano, pode-se considerar que estes ainda tinham pouca ou nenhuma familiaridade com o currículo acadêmico do curso de Pedagogia para responder algumas questões. Do total de ingressantes nos anos de 2015 a 2018, 49% correspondem a graduandos dos campi de Marília e Araraquara, respectivamente com 26% e 23%.

Os participantes puderam, ao responder o questionário, mostrar sua percepção acerca das atividades com equipamentos do playground nas instituições de Educação Infantil e sua relação com a estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses de idade. Os resultados serão apresentados em seções relacionadas à percepção sobre a formação teórico-prática oferecida, a relação entre atividades com equipamentos do playground e desenvolvimento infantil, objetivos das atividades organizadas com playground e sobre aspectos que interferem nessas atividades. Por fim, apresenta-se a opinião dos participantes sobre o instrumento utilizado e como ele interferiu no entendimento sobre o tema.

4.1 Percepção sobre a formação teórico-prática inicial

A Educação Infantil, assunto abordado no questionário, ainda é pouco valorizada nos cursos de Pedagogia, sendo tratada de forma pouco científica (OLIVEIRA, SILVA E GUIMARÃES, 2015). Esses autores apontam em seu estudo que, embora os cursos de Pedagogia apresentem a preocupação em contemplar a Educação Infantil em suas propostas curriculares, a formação ainda continua parcial e restrita, desenvolvida de forma que o Ensino Fundamental ainda permaneça como pilar. Além disso, há menos ainda discussões sobre o berçário, apesar dessa fase ser considerada parte da Educação Infantil.

Vitta (2012), ao realizar uma análise acerca da promoção do desenvolvimento da criança no contexto educacional do berçário, explicita que essa etapa da educação demanda um maior direcionamento de pesquisas que contribuam para definir as diretrizes que dizem respeito à formação do pessoal que atuará no processo de educação das crianças dessa fase da Educação Infantil.

A escassez de estudos sobre equipamentos do playground no berçário, pode ser afetada por essa falta de direcionamento nas pesquisas de forma a discutir o desenvolvimento infantil e capacitar os futuros pedagogos.

Uma das discussões relevantes acerca da abordagem do tema da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia é a necessidade de se haver o ensino teórico-prático sobre a utilização dos equipamentos do playground, enquanto ferramentas no processo educacional para crianças que frequentam berçário.

A Tabela 1 apresenta a distribuição da frequência absoluta e relativa das respostas dos participantes, segundo o conhecimento teórico-prático oferecido pelo curso de Pedagogia sobre os equipamentos do playground junto à faixa etária de zero a 18m.

TABELA 1. Distribuição de frequência absoluta e relativa dos participantes, segundo o conhecimento teórico-prático oferecido pelo curso de Pedagogia sobre os equipamentos do playground.

CATEGORIAS	Número de respostas	
	FREQUÊNCIA ABSOLUTA (N)	FREQUÊNCIA RELATIVA (%)
Não oferece	40	31,0
Teórico	46	35,7
Prático	12	9,3
Não sei	31	24,0

*Os participantes puderam responder mais que uma alternativa.

Segundo 31% das respostas, o curso de pedagogia não oferece conhecimento teórico-prático sobre o uso de equipamentos de playground. Considerando os diferentes locais de formação, esta resposta corresponde a 62,5% dos estudantes de Bauru, 60% de Rio Claro, 35,7% de São José do Rio Preto, 35,9% de Presidente Prudente, 28,2% de Marília e 18,9% de Araraquara.

Quanto ao conhecimento teórico, dos 35,7% totais, Marília apresenta 41% de estudantes que deram esta resposta, Rio Claro 40%, São José do Rio Preto 35,7%, Bauru 25%, Araraquara 24,3% e Presidente Prudente 17,6%. Apenas três campi tiveram resultados para os conhecimentos práticos (9,3% das respostas), sendo que os estudantes que mostraram melhor percepção a respeito estudam em Presidente Prudente (11,7% dos participantes), seguido por Araraquara (8,1%) e São José do Rio Preto (7,1%). É necessário ressaltar que seis participantes assinalaram *teórico* e *prático* ao mesmo tempo, sendo 14,8% de São José do Rio Preto, 12,5% de Bauru, 5,4% de Araraquara e 2,56% de Marília.

Dos 31 graduandos (24%) que assinalaram *não sei*, 29 (93,5%) correspondiam a estudantes que ingressaram nos anos de 2016, 2017 e 2018, ou seja, a falta de conhecimento pode ser justificada pelo tempo de curso que tinham. No entanto, é importante destacar que a inclusão da opção “não sei” como resposta, segundo Young (2012), pode ser feita pelos pesquisadores para garantir que todas as perguntas sejam respondidas, mesmo que os participantes não tenham o conhecimento necessário para fornecer o tipo de resposta que os pesquisadores precisam. Entre outros motivos que podem gerar esse tipo de resposta, além do entrevistado realmente não saber, está a disponibilidade em responder a todas as perguntas.

Numa análise voltada aos cursos especificamente, dos 39 respondentes do campi de Marília, 30,8% responderam que o curso de Pedagogia *não oferece* conhecimento teórico-prático sobre os equipamentos do playground junto à faixa etária de zero a 1a6m, 48,7% responderam que o curso oferece conhecimento *teórico* e apenas um participante assinalou conhecimento *teórico-prático*. Em Araraquara, a maioria dos 37 participantes respondeu *não*

sei (40,5%), seguido pelas categoria *teórico* (24,3%), *não oferece* (18,9%), *prático* (8,1%) e *teórico-prático* (5,4%).

Em Presidente Prudente, 35,3% dos 17, participantes informaram não saber se o curso oferece e a mesma porcentagem apontou que não oferece. Em Rio Claro, onde só responderam 10 graduandos, 60% relata que o curso não oferece. No entanto, é preciso destacar que nesses dois campi, a maioria dos estudantes que responderam ao questionário cursavam os anos iniciais da graduação.

Segundo uma análise feita por Telles (2018) sobre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Pedagogia oferecidos pela UNESP acerca do tema Educação Infantil, observou-se que os projetos de curso apresentam mais aprofundamentos teóricos acerca da Educação Infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006e)

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006e, p. 2).

Segundo o Art. 6º (BRASIL, 2006e), o curso de Pedagogia deve priorizar o estágio supervisionado na Educação Infantil, garantindo aos graduandos o exercício profissional, visando o “[...] planejamento, execução e avaliação de experiências que consideram o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil” (p. 3).

O PPP de Marília (2006), adequando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, traz aos estudantes interessados a oportunidade de se aprofundarem no tema da Educação Infantil, além de oferecer aos estudantes opções de disciplinas.

[...] neste novo formato do curso, as noções de leitura e escrita, concepções de matemática, de espaço e tempo, de arte e movimento, etc., serão tratadas tanto sob o prisma da educação de crianças de zero a cinco anos quanto sob o prisma da educação de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No segundo semestre do 4º ano do curso de Pedagogia será oferecido o aprofundamento em Educação Infantil aos estudantes que o desejarem (MARÍLIA, 2006, p. 11).

É explicitada também nesse PPP (Marília, 2006) a concepção da atuação do pedagogo específica para crianças menores de cinco anos, que é pautada na compreensão, cuidados e educação relacionados ao desenvolvimento em suas diferentes dimensões, ao mesmo tempo

que é sugerido o ensino de distintos componentes curriculares adaptados às diferentes fases do desenvolvimento humano. Dessa forma, de acordo com Telles (2018), o modo que o conteúdo será ensinado deve ser adequado de acordo com a faixa etária das crianças.

O projeto do curso de Pedagogia de Araraquara (2006) estabelece que “[...] o futuro pedagogo deverá ter conhecimentos próprios ao ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil [...]” (p. 10). Este PPP determina a especificidade de cada etapa da Educação Infantil, atentando-se para as necessidades das mesmas.

[...] a perspectiva de especificidade em cada uma das etapas que compõem a Educação Infantil: creches e pré-escolas exige foco discriminado diante da natureza da criança em cada uma destas etapas, bem como a metodologia de trabalho que possa atender aos interesses, necessidades e à promoção do desenvolvimento pleno da criança (ARARAQUARA, 2006, p. 20).

O PPP demonstra a necessidade de trabalhar os temas para a fase da Educação Infantil, bem como as especificidades do berçário, tendo em vista que é nessa etapa que há a promoção do desenvolvimento pleno da criança, ou seja, nos aspectos motores, cognitivos, sociais e psicológicos. Essa determinação pode possibilitar uma abordagem mais direcionada aos equipamentos de playground, haja vista a estrutura e disciplinas que o curso de Araraquara dispõe, por exemplo, disciplinas como "Jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação da infância" (ARARAQUARA 2006).

Em se tratando do que é considerado como um diferencial do curso de Araraquara em relação à Educação Infantil, Telles (2018) menciona a formação para atuar como "educador infantil", considerando a prática na realização de estágios, sendo que no PPP do curso, o termo "prática" é relativo às situações reais de exercício profissional. Telles (2018) destaca ainda que a prática, nesse projeto de curso, é considerada como fonte de conhecimento experiencial, de maneira que não é desarticulada do conhecimento teórico promovendo "[...] a articulação entre a reflexão e exercício da atividade profissional" (p. 80).

Estes resultados sobre os conhecimentos teóricos e práticos podem levar ao entendimento que o uso de equipamentos de playground é pouco trabalhado nos cursos de graduação, mas algumas questões que são apresentadas a seguir possibilitarão verificar a percepção do aluno sobre o assunto.

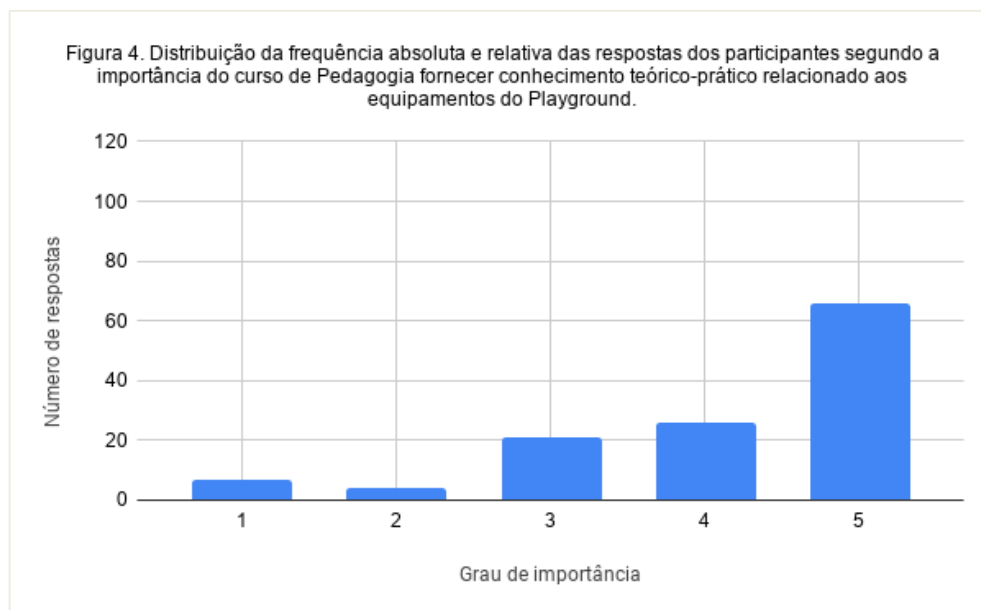
A relação entre atividades com equipamentos do playground e desenvolvimento infantil

Em relação à percepção dos estudantes sobre as atividades com equipamentos do playground e a aprendizagem da criança no ambiente educacional, a distribuição da frequência absoluta das respostas pode ser observada na Figura 3.



A figura 3 mostra que a maioria dos participantes (92,6%) veem relação entre os dispositivos de playground e a aprendizagem de crianças de zero a 1a6m. Esse resultado é importante, na medida que o conteúdo parece não ser trabalhado na graduação, ou seja, ainda que os graduandos não pensassem sobre o assunto, o questionário pode ter gerado maior atenção ao tema. Esse resultado vai ao encontro dos apresentados na Figura 4, que mostra a distribuição da frequência absoluta das respostas dos participantes sobre a importância do curso de Pedagogia fornecer conhecimento teórico-prático relacionado aos equipamentos do playground junto à faixa etária de zero a 1a6m.

Os resultados a seguir (Fig. 4, 5, 7, 8 e 9), serão apresentados de acordo com a escala Likert, ou seja, segundo o grau de importância, sendo um para sem importância, dois para pouca importância, três para importante, quatro para muita importância e cinco para extrema importância.



Para 111 participantes⁵ (92,5%) é importante o curso de graduação oferecer conhecimento teórico-prático acerca do playground na faixa etária de zero a 1a6m, reconhecendo que a formação deve tratar sobre o playground enquanto equipamentos que estimulam a aprendizagem das crianças.

O playground permite a criança brincar e aprender conceitos psicomotores importantes para o seu desenvolvimento acadêmico posterior. Na faixa etária em questão, o brincar é ponto fundamental.

A importância e o papel do brincar podem ser percebidos no processo fundamental de construção e reconstrução semiótica das crianças que se dá desde seu nascimento. Este processo trata do desenvolvimento por parte das crianças dos significados acerca do mundo circundante e sobre elas mesmas, ocorrendo na sua interação com seus pares, como descrevem Queiroz, Maciel e Branco (2006). Assim sendo, a brincadeira, enquanto atividade que pode supor e incluir a criatividade e a interação promove também a criação de novos significados influenciando no desenvolvimento cognitivo dos discentes, o que comprova sua importância no processo educacional infantil.

Acerca de como ocorre e se desdobra o processo de construção de significados humanos, Queiroz, Maciel, Branco (2006) explicitam que

[...] os objetos com os quais a criança se relaciona são significados em sua cultura e a relação estabelecida com eles se modifica à medida em que a ela se desenvolve. Em um primeiro momento esta relação é marcada pela predominância de sentidos convencionais, característicos da cultura em que

⁵ Este número considerou a soma das respostas dos alunos selecionando os graus de importância da escala Likert 3, 4 ou 5 (importante, muito importante ou extremamente importante).

está inserida; o objeto, de certa forma, diz para a criança como deve agir. Com o passar do tempo, de modo gradativo, a relação entre objeto significado e ação se altera, tendo a brincadeira um lugar de destaque nessa mudança (p. 172).

Kishimoto (2010), aponta a interação das crianças com brinquedos e materiais como "[...] essencial para o conhecimento do mundo dos objetos" (p. 3). Isso porque, segundo a autora, "[...] a diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo" (KISHIMOTO, 2010, p. 3). Nesse contexto, Souza (2005) discorre sobre a importância e a influência destes na formação de relações interpessoais da criança. Em se tratando desse aspecto, essa autora analisa como os brinquedos e os cenários espaciais da realidade da Educação Infantil podem favorecer as interações da criança com seus pares, demonstrando que "[...] tão importante quanto a disponibilidade de brinquedos é o tipo de equipamento que envolve as interações entre crianças" (p. 20). Assim sendo, é possível depreender que não só é necessário que o ambiente de berçário disponha desses equipamentos, mas também que os responsáveis pela administração dessa instituição educacional se atentem para a qualidade dos equipamentos e os reconheçam o quão adequados eles são à realidade dos estudantes, no que diz respeito à sua faixa etária, ou ao clima regional, por exemplo, para que estes desfrutem desses recursos.

As atividades desenvolvidas com equipamentos do playground em espaços destinados a eles, são relevantes para o desenvolvimento da psicomotricidade. Para Imai (2007), "[...] o conhecimento a respeito da psicomotricidade e das suas possíveis implicações na educação da criança é importante para os professores, em especial para os profissionais que atuam na EI" (p. 12). É importante que o educador saiba identificar os aspectos que denotam o desenvolvimento e o progresso das crianças, bem como os possíveis atrasos psicomotores.

Ainda de acordo com Imai (2007), o professor pode acompanhar esse desempenho em atividades diárias diversas, em que existe a possibilidade da criança apresentar dificuldades de execução ou padrões de comportamento insatisfatórios e/ou que demonstram atrasos. Esses sinais consistem, por exemplo, em possibilidades no atraso do desenvolvimento motor da criança; quedas frequentes ou ausência de equilíbrio; dificuldades na realização de movimentos (engatinhar, andar, subir escadas); provoca a queda não intencional de objetos com frequência; apresenta falha no desempenho do manuseio de tesouras e lápis; déficit na organização espacial e temporal; não compreende de maneira satisfatória conceitos espaciais (formas, ordem ou sequência de tamanhos, quantidades); não possui percepção satisfatória sobre tempo (mudanças nos ritmos de músicas ou outros sons); manifesta pouca habilidade

para imitar posturas e expressões de outras pessoas; dificuldade no esquema corporal e compreensão semiótica deste (identificar, desenhar e nomear partes do corpo humano).

Nesse contexto, o espaço e os equipamentos do playground possuem potenciais para proporcionar a identificação de características que possam estar atreladas ao atraso psicomotor, como os citados, e também oportunizar a aprendizagem. Kishimoto (2001) também mostra a importância do espaço na Educação Infantil ao explicitar que "[...] é ainda a relação espaço-objeto-usuário que estimula e orienta a criança, facilitando a exploração" (p. 243). Nesse sentido, em se tratando do espaço enquanto promotor de experiências psicomotoras que educam e aguçam a sensorialidade infantil, Souza (2005), destaca que

[...] quando o espaço adquire a função de lugar qualquer da infância, da brincadeira, ele possibilita que a criança aprenda através da experiência da leitura da natureza, da percepção do espaço e dos significados nele contido, É brincando que a criança descobre o mundo, simula situações da vida adulta, aprende a caçar, a atacar e a se defender (p. 29).

Ainda nesse sentido, Kishimoto (2001) apresenta seu pensamento que complementa as constatações acerca da importância do espaço para brincadeiras na realidade da Educação Infantil

[...] o espaço do brincar no contexto da educação infantil requer a partilha de concepções de criança e de educação infantil que valorizem a expressão e a socialização desde os cursos de formação inicial e continuada, retomadas pela equipe da escola, com apoio da família e da comunidade, dentro de uma política pública que sustente essa perspectiva. Tais orientações moldam o projeto pedagógico, gerando espaços para a estruturação de ambientes de livre exploração, no qual o brincar pode ter lugar concomitante a outros, necessários para a educação da criança pequena (p. 244).

Por fim, reitera-se a importância do brincar, das ferramentas para esse ato – como os equipamentos de playground –, bem como do espaço para tanto (o próprio playground), a partir da afirmação por parte do Ministério da Educação, através de seu documento "Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica"

[...] a brincadeira é, para a criança, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância (BRASIL, 2012, p. 5).

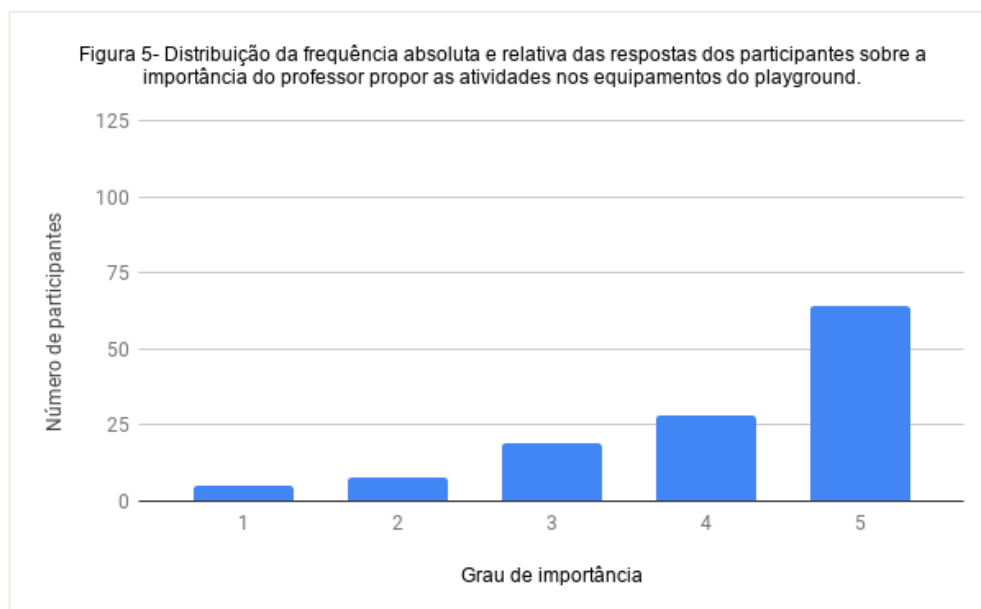
Kishimoto (2001), discorrendo sobre a importância de se incluir nos cursos de formação inicial e continuada conhecimentos acerca da brincadeira, coloca-a como ferramenta pedagógica, bem como a disposição do espaço enquanto propiciador da brincadeira e da valorização da expressão e da socialização. Vê-se nesse cenário então a potencialidade dos equipamentos do playground, por estarem inseridos em um espaço próprio para o

desenvolvimento da aprendizagem. Nesse aspecto, Gonçalves e Braccialli (2014), discutindo a utilização de recursos pedagógicos pelos professores da Educação Infantil, apontam como imprescindível que quem educa tenha conhecimentos acerca dos equipamentos a serem utilizados enquanto recurso pedagógico. Nesse contexto, os educadores devem também ter repertório acerca das características das ferramentas educacionais dispostas no playground. Dessa maneira, as autoras destacam sobre a importância e os benefícios que os equipamentos dispostos pelo playground oferecem ao aprendizado infantil, possibilitando o “[...] desenvolvimento de habilidades motoras grossas, coordenação motora, aquisição de equilíbrio postural” (p. 402).

Essa perspectiva de Kishimoto (2001) aponta justamente para a atenção e noções prévias que a equipe educacional das instituições de Educação Infantil têm que ter a respeito dos aspectos que podem corroborar para um bom desenvolvimento e trabalho pedagógico.

Esses dados justificam a necessidade de conhecimentos teórico-práticos acerca dos equipamentos de playground na formação dos pedagogos para organizar atividades coerentes com as necessidades educacionais das crianças.

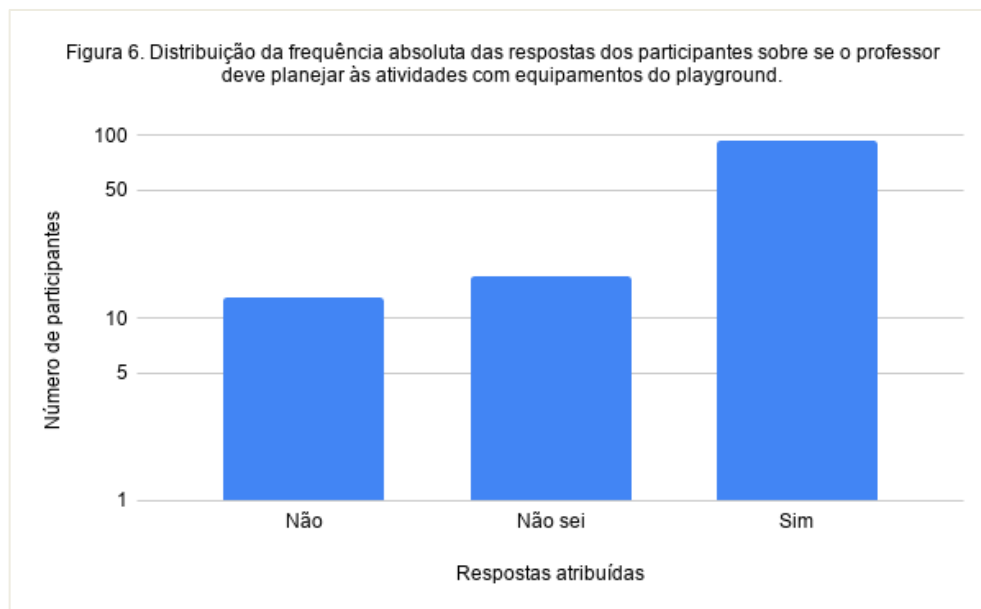
A Figura 5 apresenta a distribuição da frequência absoluta das respostas dos participantes sobre a importância do professor propor as atividades nos equipamentos do playground junto à faixa etária de zero a 1a6m.



A figura mostra que 89,5% dos estudantes julgam importante o professor propor atividades com equipamentos do playground, confirmando a relevância do ensino e inserção de práticas pedagógicas adequadas para este espaço de educação, de acordo com a faixa etária

de zero a 1a6m. No entanto, além de propor as atividades, planejá-las para atender a objetivos educacionais é outro ponto a ser discutido.

A Figura 6 apresenta a distribuição da frequência absoluta das respostas dos participantes, sobre se o professor deve planejar as atividades com os equipamentos do playground junto à faixa etária de 0 a 1a6m.



É possível verificar que 12 estudantes (9,1%) não consideram importante o planejamento das atividades com equipamentos do playground. Essa parcela indica uma falha no processo educativo e/ou uma possível dificuldade desses estudantes reconhecerem o papel do pedagogo no espaço do playground.

Por outro lado, 91 educandos (75,83%) consideram que o professor deve planejar as atividades com equipamento do playground junto à faixa etária de zero a 1a6m. Esta é uma parcela significativa o que suscita a discussão sobre como devem acontecer as atividades no espaço do playground.

Vários documentos tratam sobre a importância da proposição e planejamento de atividades educacionais. O documento "Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica", determina a necessidade dos professores saberem como proporcionar condições para que a criança aprenda, através do uso de mecanismos materiais, ou seja, "[...] para educar as crianças, as pessoas (pais, professora, equipe) precisam saber traduzir esses conhecimentos em um ambiente educativo, composto também por materiais e brinquedos." (BRASIL, 2012, p. 109).

Acerca dos arcabouços que o professor de Educação Infantil dispõe para as atividades educativas que ministra e da necessidade de se propor atividades no espaço de playground e outros ambientes para crianças, pensando em como a criança se relaciona com estes, o documento aponta que

Não se pode esquecer que as relações também acontecem entre as crianças e os objetos, os brinquedos, os materiais, o mobiliário, o parque, as áreas internas e externas, o edifício e suas condições de iluminação, temperatura, ventilação e acústica e seus níveis de conforto (BRASIL, 2012, p. 110).

Nota-se a necessidade de que o professor, agindo em conformidade com uma proposta pedagógica que inclua os espaços e materiais como ferramentas de educação, disponha de conhecimentos prévios em sua formação sobre como mediar ambiente e estudantes, não somente colocando os elementos materiais à disposição da criança, mas também planejando as atividades educativas, de modo a permitir a interação benéfica entre o usuário (criança) e o recurso (equipamentos do playground). Como ressalta Pimentel (2007, p. 235), "[...] não é suficiente disponibilizar às crianças brinquedos e jogos; é fundamental organizar o cenário ludo-educativo e estabelecer modalidades interativas que extraiam os melhores proveitos da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo."

Sabendo-se da importância do professor propor as atividades educativas de modo a aproveitar os espaços e recursos para o aperfeiçoamento das aprendizagens, mostra-se a relevância do planejamento das atividades com o uso de equipamentos do playground.

O RCNEI (BRASIL, 1998b) aponta como meta que as práticas profissionais do professor, além de preparadas, refletidas e organizadas previamente, sejam também educativas, de modo que sejam desenvolvidas integralmente as capacidades das crianças. Nesse sentido, há necessidade de se atentar para o planejamento das atividades e para a metodologia que será utilizada pelo professor ao conduzir os educandos em atividades com equipamentos de playground.

O planejamento e elaboração de atividades, bem como de todo o projeto curricular para o aprendizado das crianças, exige do professor e das instituições educacionais conhecimento acerca dos instrumentos a serem utilizados na prática pedagógica para que estes corroborem e dialoguem com o currículo proposto para a educação dos pequenos, ou seja, "[...] requer conhecimentos sobre as características dos brinquedos e materiais, aspectos relativos à qualidade e segurança, à quantidade de crianças por agrupamento sob o cuidado da professora e aos espaços disponíveis na creche" (BRASIL, 2012, p. 110).

Navarro e Prodócimo (2012), colocando o ato de brincar como uma atividade não somente natural, mas também cultural e social, apontam que, por causa da relevância de se

propor as atividades livres, as brincadeiras acabam não sendo planejadas pelos educadores responsáveis e nem tendo uma atenção especial por parte destes. As autoras, discorrendo sobre a elaboração das atividades propostas pelo educador – aqui sendo classificado por elas como mediador –, e do modo que este participa das atividades, colocam que "[...] a participação do mediador, mesmo que sutil, deve ser sempre construtiva e estimulante, inclusive em forma de planejamento" (p. 644).

Diversas diretrizes governamentais indicam o papel do professor como organizador dos espaços, podendo ser visto no documento "Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil", elaborado pela Secretaria de Educação Básica

Acredita-se que ambientes variadas podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos (BRASIL, 2006d, p. 8).

O professor, de acordo com esse princípio, tem o papel de mediador entre o espaço e as crianças. Nesse sentido, em se tratando das práticas que o educador pode adotar, alguns aspectos podem ser sugeridos para serem colocados como norteadores da prática pedagógica incorporada ao espaço do playground. A compreensão da manifestação da motricidade, por exemplo, é um dos aspectos que o RCNEI coloca como fundamental para a elaboração de atividades pedagógicas, como pode ser visto em

[...] é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças (BRASIL, 1998b, p. 19).

Os conhecimentos relacionados aos aspectos do desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social da criança irão influenciar diretamente as ações do professor durante a aplicação de suas atividades. Resgata-se então a importância do professor utilizar as ferramentas mais adequadas para o aprendizado da criança, com a intenção de potencializar e aprimorar o desenvolvimento dos educandos.

4.2 Os objetivos das atividades no playground

Para que a ação dos professores seja intencional, planejada e adequada ao nível de desenvolvimento das crianças, é necessário que sejam traçados objetivos educacionais para as atividades propostas, auxiliando na organização do espaço, dos materiais e da atividade propriamente dita.

A Tabela 2 mostra a distribuição da frequência absoluta e relativa das respostas assinaladas pelos participantes em relação aos objetivos para atividades com os equipamentos do playground para as crianças junto à faixa etária de 0 a 1a6m. Nesta questão foi oferecida uma lista de possíveis objetivos e poderiam ser assinaladas uma ou várias alternativas.

TABELA 2. Distribuição da frequência absoluta e relativa das respostas assinaladas pelos participantes para atividades com os equipamentos do playground.

CATEGORIAS	N° de participantes	
	FREQUÊNCIA ABSOLUTA (N)	FREQUÊNCIA RELATIVA (N=125)
Divertir e entreter as crianças	98	78,4
Desenvolver o equilíbrio e planejamento motor	93	74,4
Desenvolver as habilidades motoras grossas	92	73,6
Socializar	90	72,0
Desenvolver o esquema corporal	89	71,2
Desenvolver a organização espacial	83	68,0
Desenvolver a lateralidade	81	64,8
Promover a autonomia e independência	72	57,6
Desenvolver o pensamento da criança	62	49,6
Desenvolver a organização temporal	60	48,0
Entreter as crianças enquanto são realizadas atividades com outros grupos	56	44,8
Promover o descanso das profissionais	44	35,2
Desenvolver as habilidades motoras finas	35	28,0

Em relação à Tabela 2, a categoria *divertir e entreter as crianças* foi a mais assinalada (78,4%), seguida por *desenvolver o equilíbrio e planejamento motor* (74,4%) e *desenvolver as habilidades motoras grossas* (73,6%). Ainda, muito próximo a esse percentual, encontra-se a categoria *socializar* (72%). Com menor percentual (28%) aparece a categoria *desenvolver as habilidades motoras finas*.

Referindo-se a categoria *divertir e entreter as crianças*, Muniz (2014, p. 62) diz que o termo “[...] brincar significa divertir-se, entreter-se, distrair-se, comunicar-se”. O playground é um dos espaços que a criança pode brincar e divertir-se por sugerir que as atividades são livres e contraposição àquelas acadêmicas feitas em sala de aula, que exigem que a criança

fique contida em um espaço com atividades dirigidas. É importante unir aspectos de estimulação do desenvolvimento integral da criança à diversão. A educação de forma lúdica auxilia que o aluno aprenda com prazer, alegria e entretenimento, sendo importante destacar que esse tipo de educação está distante da concepção ingênua de “[...] passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial” (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 2).

Segundo Senra (2003) o brincar meramente para entretenimento, sugere comportamentos sem propósitos, com único objetivo de causar diversão a quem brinca. Entretanto, de acordo com a autora, “[...] a experiência parece mostrar que através do brincar, do ato de brincar, a criança está descobrindo o mundo em gestos simples, em ações aparentemente banais. Ao brincar, está aprendendo coisas novas do mundo que a cerca” (p. 08). Portanto, cabe ao professor organizar atividades e interações (conforme a BNCC) que estimulem o desenvolvimento, independência e autonomia da criança de zero a 16m, através do brincar, ferramenta de aprendizagem no contexto educacional.

Segundo Silva (2009) o trabalho pedagógico no espaço do playground não difere em teoria e prática das orientações quanto ao brincar em geral, sendo possível depreender a função do educador durante a realização destas atividades, compreendidas como pedagógicas. Segundo o “Referencial Curricular da Educação Básica das escolas públicas municipais de Franca”

[...] o professor deve estar próximo, auxiliando e estimulando a criança a desenvolver sua motricidade e socialização, ajudando, também a resolver conflitos que surgem nas brincadeiras quando, porventura, as crianças não forem capazes de solucioná-los sozinhas (PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA, 2009, p. 84).

Beltrame e Oliveira (2011) alertam sobre a importância de gerar reflexões e discussões sobre como utilizar e premeditar as brincadeiras no espaço educativo do playground, de forma que o pedagogo tenha o papel de mediador nesse processo, tratando esse momento como sério e de riquíssimas aprendizagens e não apenas como passatempo ou divertimento da criança. A relação entre as atividades com equipamentos de playground e o desenvolvimento psicomotor da criança é íntima, na medida que aspectos como postura, equilíbrio, organização espacial e temporal, lateralidade, esquema corporal são estimulados nessas situações, exigindo do professor conhecimento e capacitação para definição dos espaços e materiais. É possível que, pela alta taxa de respostas, que os estudantes compreendam, em sua maioria, aspectos relativos ao desenvolvimento psicomotor.

Tratando especificamente de conceitos psicomotores, Fonseca (1988) define que a psicomotricidade é a relação compreensível entre a criança e o meio, sendo esta a integração

superior da motricidade. Oliveira (2011) entende o desenvolvimento psicomotor como um processo que viabiliza a assimilação de diversos elementos que compõem a evolução da criança, como o movimento, o ritmo, a construção espacial, o reconhecimento de objetos, posições, a imagem e o esquema corporal.

Ramos e Fernandes (2011) acreditam que se a psicomotricidade for trabalhada no contexto escolar, o processo de aprendizagem das crianças pode ser aprimorado. Para tanto, é necessário que haja um acompanhamento por parte dos professores das etapas corporais, afetivas e cognitivas das crianças.

A psicomotricidade está presente em todas as atividades desenvolvidas através da motricidade pelas crianças, de maneira que contribui para que essas obtenham conhecimento e domínio de seu próprio corpo (ROSSI, 2012). Além da psicomotricidade ser indispensável para o desenvolvimento de maneira global e uniforme, é constituído como base fundamental para que ocorra o processo de aprendizagem dos indivíduos.

Sobre esse processo, Campão e Ceccolncello (2008) afirmam que é possível trabalhar através de aulas motoras com a psicomotricidade e desenvolver o potencial da criança, a preparando para uma aprendizagem futura adequada. É importante estimulá-la nos aspectos psicomotores para que possa desenvolver suas funções e utilizar essas habilidades de forma autônoma em várias situações.

Para os autores anteriormente citados e Aquino et al. (2012), nessas atividades é possível desenvolver os chamados elementos psicomotores, sendo eles: a coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, estruturação espacial, orientação temporal, ritmo e esquema corporal.

A partir da análise das respostas verifica-se que os participantes apontam o desenvolvimento do esquema corporal como um dos objetivos de atividades com equipamentos do playground. Segundo Imai (2007) o esquema corporal se desenvolve gradualmente, como uma progressão evolutiva, em que ocorre uma conscientização por parte da criança de sua extensão corporal, como pode explorá-la em seu ambiente, até mesmo de maneira espontânea.

Segundo Duzzi, Rodrigues e Ciasca (2013) o esquema corporal representa

[...] a síntese dinâmica das informações táteis, visuais e posturais, a noção de corpo pode interferir na programação das praxias e na organização visuoespacial e visuoperceptiva e, portanto, comprometer a eficiência práxica e as funções cognitivas. Além disso, pelo fato de estar ligada à proprioceptividade, pode interferir na integração do “Eu” e resultar em vulnerabilidade da autoestima e do autoconceito, o que certamente também influenciará na aprendizagem (p. 122).

Resgata-se, então, de acordo com essas constatações, a importância da aplicação de atividades nos equipamentos do playground, de modo que estas estimulem o processo de consciência corporal pela criança, visto que essas atividades interferem de forma direta no processo de aprendizado, bem como no desenvolvimento da autoestima, autoconhecimento e confiança.

A respeito da organização espacial e temporal, Valiati (2014) as coloca como indissociáveis, pois a concepção espacial não pode ser desvinculada da concepção temporal. A autora difere esses dois tipos de organizações por suas diferentes percepções e interações: na organização espacial, a criança passa a adotar um referencial de espaço alheio ao seu corpo, entendendo as noções de distância e tamanho, por exemplo. Já no desenvolvimento da organização temporal, passa a associar ritmos do seu corpo, como os batimentos cardíacos, e do ambiente externo, como a sucessão de acontecimentos, que pode vir com a noção da hora de comer ou de tomar banho, por exemplo.

De acordo com Duzzi, Rodrigues e Ciasca (2013), a percepção espacial está na capacidade do indivíduo realizar interações topológicas, bem como conseguir se localizar e orientar no espaço, sendo possível também que sejam obtidos conhecimentos visoespaciais, e que se atente para aspectos relacionados às projeções euclidianas (em cima, embaixo, em frente, atrás, esquerda e direita) e a características de superfícies, de volumes e velocidade. Os autores afirmam também que as relações espaciais são realizadas inicialmente de forma instintiva pela criança, mas gradativamente, começam a ser efetuadas com base na lógica e na conceituação. Desse modo, observa-se a construção de uma relação entre estruturação espacial e cognição. Verifica-se ainda que a instabilidade desse aspecto acarreta disfunções perceptivo-espaciais e, posteriormente, problemas na aprendizagem.

A percepção temporal da criança apresenta-se, de maneira semelhante à espacial, como um aspecto importante para o desenvolvimento infantil, isso porque ela possibilita, por exemplo, que a criança situe os acontecimentos no tempo; que ela preserve as ligações entre os acontecimentos; que na sucessão de movimentos haja alternância; que haja distinção entre experiências que ocorrem de forma simultânea e sequenciada. Os autores apresentam ainda que, na prática da leitura e na escrita, essas habilidades são requeridas e assim, precisam ser avaliadas e, se preciso, corrigidas (DUZZI, CIASCA, 2013).

Tratando da lateralidade, um aspecto da psicomotricidade, Aquino et al. (2012) afirmam que esta “[...] é a dominância lateral de um lado em relação ao outro. É a noção que a criança adquire durante uma atividade e deslocamento, qual lado do corpo está sendo

trabalhado” (p. 248). Para Duzzi, Rodrigues e Ciasca (2013) a lateralização, também é um dos aspectos psicomotores e que se relaciona com a especialização hemisférica do cérebro, “[...] a dominância homolateral (manual, pedal e ocular, principalmente) e o reconhecimento de direita e esquerda (em si e no outro)” (p. 122). Caso esses fatores estejam deficitários, podem comprometer a alfabetização, como por exemplo, o sentido da escrita e a orientação de letras e números (espelhamento).

O equilíbrio, um dos elementos que mais apareceu nas respostas, pode estar fortemente relacionado com a faixa etária em questão, pois é a época que a criança sai da postura deitada e passa para em pé, andando inclusive. Essa habilidade está relacionada com a capacidade da criança de manter o controle do corpo, utilizando ambos os lados ao mesmo tempo, apenas um lado ou ambos alternadamente (Aquino et al., 2012). De acordo com Borges (1987) se a criança possuir o equilíbrio bem desenvolvido, ela será capaz de assumir e sustentar qualquer posição do corpo contra a gravidade.

Na tabela 2, é possível verificar a ideia de que as atividades nos equipamentos do playground objetivam o desenvolvimento das funções relativas ao seu corpo e às suas interações sociais. A respeito dessas interações, Raymundo (2010) apresentando panoramas do desenvolvimento motor no contexto da Educação Infantil, salienta que “[...] a nova concepção de educação enfatiza a relevância do desenvolvimento integral do indivíduo, compreendendo os aspectos motor, cognitivo e afetivo-social, havendo uma interdependência entre esses” (p. 53), ou seja, o desenvolvimento não acontece isoladamente, mas sim, depende do exercício de diversos outros aspectos ligados às funções que a criança desenvolve nessa fase de sua educação.

A terminologia "desenvolvimento motor", de acordo com Rossi (2012), é relativa à articulação entre o pensamento consciente e inconsciente e à movimentação feita pelos músculos, tendo o aporte do sistema nervoso. Por assim dizer, a evolução que ocorre através das transformações decorrentes das interações dos indivíduos entre si e com o meio em que estão inseridos é o objeto de estudo quando se investiga o desenvolvimento motor.

Para Gallahue (2005), o desenvolvimento motor associa-se às áreas cognitiva e afetiva do comportamento humano. Esse desenvolvimento é afetado e influenciado por diversos aspectos, como os ambientais, os biológicos, familiares, entre outros. Ou seja, é necessário uma relação entre indivíduo, ambiente e atividade para que ocorra mudanças no seu desenvolvimento.

De acordo com Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), a palavra motor dentro dos estudos sobre desenvolvimento motor, diz respeito a aspectos biológicos e mecânicos

subjacentes que interferem o movimento. Ainda de acordo com esses estudiosos, dificilmente essa palavra é utilizada sozinha, sendo geralmente incluída “[...] como sufixo ou prefixo em palavras como psicomotor, perceptivo motor, sensório-motor, aprendizado motor, controle motor, desenvolvimento motor, performance motora e capacidades motoras” (p. 31).

Segundo Andrade (2011) a coordenação motora é um fator do desenvolvimento que está em constante aperfeiçoamento, sendo possível que ocorram mudanças dependendo das situações do cotidiano.

[...] quando nasce, o bebê vai aos poucos adquirindo movimentos corporais, primeiro inconscientes, depois ele vai testando até adquirir o hábito daquele movimento. Essa é a fase sensório-motora, porque tudo é aprendido pelo bebê a partir de sua percepção. Depois, quando a criança já adquiriu firmeza para andar, para se deslocar para outros lugares e realizar outras atividades, como pular corda, por exemplo, essas atividades já são associadas a suas funções psicológicas, e a criança vive a fase psicomotora. À medida que vai crescendo, ela vai desenvolvendo novas habilidades, tanto grossas como finas, embora sempre haja uma diferença entre meninos e meninas, quando à realização de determinadas habilidades motoras (ANDRADE, 2011, p. 3).

Valiati (2014) diferencia as atividades motoras em dois tipos: grossas e finas. As atividades motoras grossas são as que demandam habilidades para se realizar movimentos em que há o exercício de grandes músculos corporais. Essas atividades estão relacionadas com as funções de sustentação, equilíbrio e movimentação, como andar, correr, engatinhar, entre outros movimentos. Já as atividades motoras finas são as que requerem o exercício de boa parte das extremidades das mãos e dos dedos. Esse tipo de movimentação compreende a preensão e o de pinça, por exemplo. Além disso, o desenvolvimento motor fino tem relação direta com a percepção visomotora, que permite o ajustamento da movimentação em relação ao mundo exterior.

A motricidade, segundo Kolyniak (2010) apresenta algumas formas de manifestação

[...] a motricidade refere-se, portanto, a sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo percepção, memória, projeção, afetividade, emoção, raciocínio. Evidencia-se em diferentes formas de expressão – gestual, verbal, cênica, plástica, etc (p. 55).

De acordo o autor, os trabalhos realizados no campo da motricidade, desde o ingresso das crianças no berçário, são extremamente importantes para que estas desenvolvam habilidades imprescindíveis para o desempenho de competências escolares. Este é todo um processo do qual dependem uma boa evolução das destrezas motoras de uma criança que irão influenciar o crescimento natural desta, quer a nível físico quer a nível intelectual.

Em se tratando da categoria menos citada, a saber, *desenvolver as habilidades motoras finas*, é possível depreender que a maioria dos estudantes não consideram que, de um modo geral, os equipamentos do playground interferem nas aquisições dessas habilidades.

Entretanto, faz-se necessário entender como ocorre o processo de maturação da criança, sendo este primeiramente céfalo-caudal e próximo-distal. O desenvolvimento céfalo-caudal ocorre com a aquisição de tônus muscular que favorece o desempenho do controle postural, sendo as regulações anti-gravíticas responsáveis pelo controle interno, ou seja, relacionado ao equilíbrio, segurança e desenvolvimento postural, e de locomoção, arrastar-se, engatinhar e andar (FONSECA, 2008).

São após essas conquistas que a criança passa a adquirir o desenvolvimento próximo-distal, que é relacionado à movimentação e exercício das extremidades dos membros. Esses movimentos também se dão em forma de braquiação ou suspensão e preensão. De acordo com Fonseca (2008)

[...] a braquiação ou suspensão e respectivas subaquisições (pendurar-se, suspender-se, balançar, escalar, etc.), e a preensão e respectivas coaquisições (agarrar, transportar, agrupar, manipular, manusear, bater, aparafusar e desparafusar, encher e esvaziar, prender em pinça, atirar, lançar, apanhar, etc.) que acabam por revelar a lei de maturação neurológica próximo-distal. Com ela, os esquemas de ação e as coordenações bilaterais com os objetos incorporam-se e reestruturam-se aceleradamente (p. 519).

Apresentado como ocorre o processo de maturação neurológica nas crianças, observa-se que os equipamentos de playground, por conta das interações motoras que proporcionam a seus usuários, possibilitam a evolução do desenvolvimento, sendo responsáveis também por uma das mais importantes aquisições, que são as preensões palmares (coordenação motora fina).

Segundo Meyerhof (1994), a capacidade de coordenação motora fina passa por um processo gradual de desenvolvimento da habilidade manual, por meio dos sistemas sensório motores, até que tenha adquirido a acuidade necessária, sendo que a adaptação sofre variações culturais e individuais. No processo de desenvolvimento, até cerca de 12 meses de idade, o bebê adquire a perspicácia para o movimento de pinça superior (polpa-a-polpa). Entretanto, a autora ressalta que esse tipo de movimentação aprendida pode ser perdida caso o indivíduo deixe de realizá-la, porém pode readquirir essa habilidade por meio de treinamento.

A sequência de obtenção e progresso da movimentação é ordenada e previsível. Esta baseia-se no amadurecimento neurológico e na oferta de oportunidades para o bebê. Nesse sentido, Meyerhof (1994) explica como pode ocorrer o desenvolvimento da preensão. Segundo ela, a aprendizagem motora ocorre quando as sinergias posturais e motoras são

organizadas visando uma tarefa funcional, para tanto o ambiente precisa permitir que a criança organize e inicie ações intencionais. Quando a criança fica de pé, deixando sua base de equilíbrio alargada, transferindo adequadamente o peso para os membros inferiores, ela permitiu o "input" sensorial tátil e proprioceptivo que permite seu endireitamento e equilíbrio postural, por exemplo. A etapa seguinte desse processo é a liberação dos braços para que haja o alcance e manipulação de objetos. Dessa maneira, a preensão se mostra como uma ação dependente de aspectos voluntários, bem como da percepção visual e capacidade motora global da criança, ou seja, não é uma ação isolada.

Explicitados esses processos e aspectos, Meyerhof (1994), apresenta a preensão, ou seja, quando a mão apreende o objeto, e divide esta em quatro períodos, sendo eles: preensão cúbito palmar (1º período); preensão palmar simples e de aperto (2º período); preensão rádio-palmar (3º período); preensão rádio-digital ou preensão em pinça superior (4º período).

O primeiro período considerado preensão cúbito palmar ocorre aos quatro meses de vida e corresponde ao movimento da primeira falange do dedo mínimo e à eminência hipotenar, ou seja, a criança realiza o movimento de abrir a mão soltando o objeto que segurava de forma rápida. Isso porque essa é uma preensão fraca e de curta duração. Durante o uso dos equipamentos do playground, essa preensão pode ser estimulada de várias formas: através das cores, contrastes e brilhos facilitando a atenção visual, texturas e estímulos táteis e sensoriais e brinquedos de tamanhos adequados que facilitem o alcance da pega.

O segundo período apontado como preensão palmar simples ou de aperto ocorre dos cinco aos seis meses de vida do bebê, compreende a ação do quatro últimos dedos e da palma da mão com adução do polegar. Esta é considerada uma fase intermediária em que a criança tenta pegar um objeto pequeno (6 meses), raspando a superfície com os quatro últimos dedos, como um rastelo. Essa pega pode ser incentivada através de cilindros com espessura, peso e textura diferentes e proporcionais ao tamanho da mão, permitindo que a criança segure com seus dedos contra a palma de sua mão (balançando, levantando, jogando), desenvolvendo diferentes percepções. Essas aquisições podem ser exercitadas durante o uso dos equipamentos do playground, como por exemplo, ao brincar no tanque de areia.

O terceiro período caracterizado como preensão rádio-palmar, surge entre o sétimo ao oitavo mês de vida. Nessa movimentação, ocorre a adução do polegar em direção ao indicador. Nessa fase, ocorre o que denomina-se como preensão fina ou pinça inferior. Movimentos como passar objeto de uma mão para outra, segurar um objeto em cada mão, começam a ser aprendidos, dando início ao jogos manipulativos. Durante o uso dos equipamentos do playground, a criança passa a experimentar melhor os brinquedos, pois a

coordenação visomotora já está mais precisa, conseguindo, por exemplo, segurar circunferências menores e mais finas.

No quarto período, manifesta-se a chamada preensão em rádio-digital, ou preensão em pinça superior, que surge por volta dos nove meses de vida da criança em diante. Nessa fase, diversos fatores levam à tomada de ações mais econômicas por parte da criança para alcançar um objeto. Esse processo se dá através da coordenação ativa das percepções proprioceptivas cinestésicas e exteroceptivas visuais, sendo que o alcance é direto e ocorre a participação de todas as articulações. O movimento de preensão fina ou pinça, vai adquirindo gradativamente maior acuidade, sendo que no segundo ano de vida a criança forma a pinça no ar e os três últimos dedos ficam dispostos como degraus. No playground, o desenvolvimento dessa movimentação pode ser observado através da habilidade de explorar de forma mais aguçada a areia, bem como objetos menores e componentes dos equipamentos, como saliências, furos, sendo mais fácil nessa fase também os movimentos repetitivos de pegar e soltar. Em resumo, essa etapa favorece o desenvolvimento global da criança e essencialmente a dissociação dos dedos e diferenciação de força muscular para preensão de objetos específicos.

De uma maneira geral, do sétimo ao oitavo mês de vida da criança, a preensão é predominantemente palmar. O movimento de pinça superior ocorre apenas na fase final do primeiro ano, quando é acontece a oponência. A partir desse momento, a criança tem a possibilidade de explorar diversos aspectos materiais, como a forma, a superfície, temperatura, tanto de objetos e de seu próprio corpo com a extremidade dos dedos e com auxílio da visão, criando verdadeiros engramas. As atividades nos equipamentos dos playground tendem a fortalecer a musculatura, desenvolver a agilidade, e favorecer aspectos motores, sensoriais, cognitivos, psicoemocionais e sociais da criança, influenciando posteriormente nas etapas da pré-escola e ensino fundamental.

Um dos aspectos que também aparece dentro das respostas dos estudantes, no contexto da proposição do uso de equipamentos do playground é a promoção do descanso para os profissionais da educação. Um fator que pode ser apontado como aliado da concepção por parte de educadores de que o playground serve para propor um momento de descanso para as professoras que supostamente estariam supervisionando as crianças, é a visão de alguns professores de que o tempo reservado para o playground é um tempo de descanso de atividades dirigidas para as crianças, como afirma Kishimoto (2001), ao analisar diferentes cenários de escolas municipais de Educação Infantil de São Paulo. Outro fato que corrobora com esta ideia é o descompromisso de professoras que não mediam corretamente as atividades de brincadeira propostas às crianças. Supõe-se esse pensamento a partir das

análises de mediações feitas por Vectore (2003) as educadoras que considerou, em sua análise, como "mediadoras ruins".

Em relação ao desenvolvimento da socialização, Fonseca (2008) alerta que o desenvolvimento da criança submete-se à experiência social e depende desse fator. Isso significa que a ação e a mediação que os adultos proporcionam à criança influenciam diretamente no desenvolvimento infantil, através de estímulos que ocorrem em um ambiente propício para tanto. Isso interfere no desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo da criança, ou seja, todos esses fatores estão inter-relacionados.

Ainda segundo o mesmo autor, existe uma sequência de processos simultâneos de maturação que se originam da recepção da informação pela criança, passando pela elaboração e assim, corroborando para a expressão corporal. Esse processo corresponde à evolução da criança. A partir de um processo biológico eminente, a criança tem a tendência de se desenvolver através de um processo psicológico, em que ela se apropria de determinadas ações e também da linguagem. Isso permite que a criança passe a compreender melhor a forma que os pensamentos e os sentimentos funcionam. Desse modo, ela passa também a se aprofundar em um processo social de desenvolvimento.

A partir da interferência sociocultural do adulto, seja o pai ou a mãe, ou o profissional da educação, se dá o processo de maturação neurobiológica da criança, sendo o adulto então, um dos responsáveis por essa evolução. Esses agentes mediadores atuam como facilitadores do desenvolvimento psicossocial da criança, sendo eles também uma representação do grupo social em que a criança se desenvolve. Desse modo, exercem um papel fundamental nesse processo (FONSECA, 2008).

Com aquisição de experiências sociais, a criança passa da hierarquização da motricidade para a hierarquização do psiquismo, se apropriando da cultura humana. Nesse progresso, ela transforma suas ações em abstrações, através de operações mentais, que ocorrem primeiramente com os objetos, posteriormente com as imagens, seguindo para os símbolos, palavras e números.

A partir da exploração das ferramentas disponíveis em atividades pedagógicas, como os objetos, os jogos e os materiais didáticos, e também do reconhecimento e criação de significados e finalidades relacionadas a estes, a criança os integra através dos sentidos neurofuncionais, constituindo e organizando gradativamente a linguagem, utilizando não só como um meio de regulação de verificação interior de sua movimentação, mas também de expressão emocional e do pensamento, consolidando uma aprendizagem que se transiciona da ação para a emoção e do ato ao pensamento (FONSECA, 2008).

Sendo assim, o playground é um espaço rico em socialização, ou seja, as atividades e interações realizadas nele podem produzir aprendizagens que estão associadas a um bom desempenho acadêmico. Dizem respeito, por exemplo, a resolução de problemas, respeitar os limites do eu e do outro e dividir o espaço e os brinquedos.

Em relação ao “desenvolvimento a linguagem” citado por alguns participantes (1,6%), e relevante na discussão do desenvolvimento da criança, Fonseca (2008) diz que está intimamente ligada às aquisições sociais e motoras.

[...] a linguagem surge, deste modo, como uma aquisição social, em relação siamesa com a motricidade, conforme facilmente se pode confirmar no dinamismo lúdico e na gênese da identidade da criança. É, então, da compreensão das ações à compreensão das situações que a linguagem vai enriquecendo-se fonética, semântica, sintática e pragmaticamente, assimilando a própria motricidade, conferindo-lhe, simultaneamente, intencionalidade e objetividade, porque a regula internamente. À ação exterior (aspecto motor) sempre corresponde uma ação interior (aspecto sensorial, neuronal e psíquico), que, por sua vez, reflete-se no cérebro pelo fenômeno da maturação dos seus neurônios e sistemas funcionais, suportes implícitos da evolução global da criança (p. 515).

É observado então, de acordo com Fonseca (2008), que é a partir da linguagem não verbal que a criança pode adquirir experiências que se tornam gradativamente mais hierarquizadas e articuladas que a farão alcançar a linguagem escrita, passando de forma obrigatória pela linguagem verbal.

Em suma, o desenvolvimento da linguagem está relacionado ao ambiente em que a criança está inserida (CORREIA, 2011). Segundo o estudo desta autora, o grupo de crianças inseridas em um ambiente institucional e em um familiar se diferem de maneira significativa, estatisticamente falando, de modo que a qualidade do ambiente interfere substancialmente no desenvolvimento da linguagem da criança.

Enquanto pensa-se que, por exemplo, uma brincadeira em pares na “casinha” está acarretando apenas diversão e entretenimento, a mesma está produzindo nas crianças um desenvolvimento linguístico, assim como outras aprendizagens.

Para Velasco (1996), a Educação Infantil compreende uma etapa extremamente importante para o desenvolvimento infantil, pois é a fase em que ocorrem as principais aquisições psicomotoras, sendo esse processo simultâneo com a maturação neurológica. Desse modo, o brincar com ação motora não deve ser menosprezado, tendo em vista que é desta forma que a criança responde aos estímulos e consegue elaborar suas ações conforme requerido.

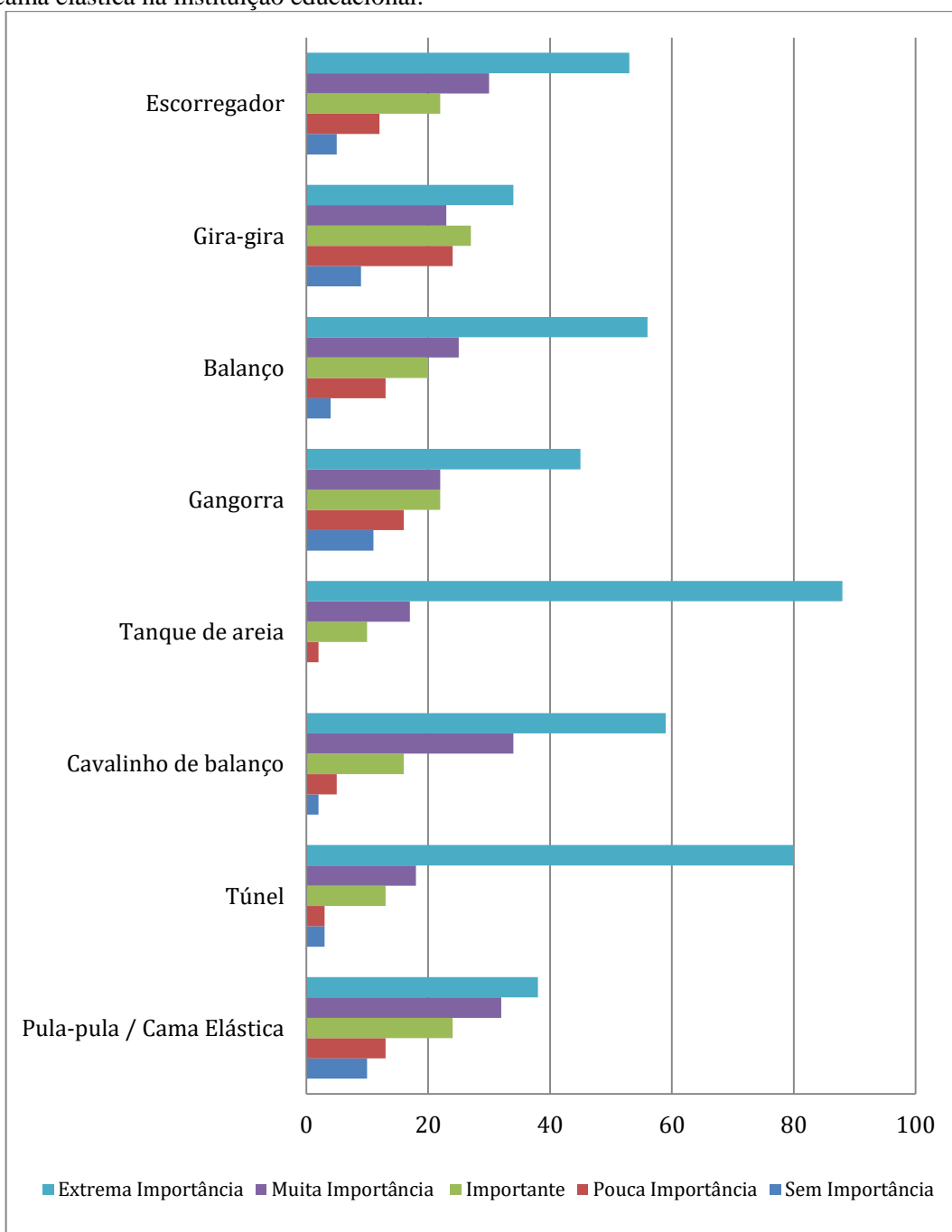
Tendo em vista esses aspectos, é fundamental refletir acerca da importância do preparo e instrumentalização dos estudantes do curso de Pedagogia para lidar com o público do berçário, principalmente quando se trata das etapas do desenvolvimento infantil e às contribuições do uso adequado dos equipamentos do playground na faixa etária de zero a 1a6m.

Para tanto, faz-se necessário uma discussão sobre as especificidades do espaço do playground e seus equipamentos.

4.3 Percepção dos graduandos sobre os aspectos que interferem nas atividades com equipamentos do playground

A Figura 7 apresenta a distribuição da frequência absoluta das respostas dos participantes sobre a importância de cada um dos equipamentos do playground (escorregador, gira-gira, balanço, gangorra, tanque de areia, cavalinho de balanço, túnel, pula-pula/cama elástica) na instituição educacional que atende a criança de zero a 1a6m.

Figura 7. Distribuição da frequência absoluta das respostas dos participantes quanto a importância do escorregador, gira-gira, balanço, gangorra, tanque de areia, cavalinho de balanço, túnel, pula-pula/cama elástica na instituição educacional.



O tanque de areia foi destacado como de extrema importância por (75,2%) dos participantes, seguido pelo túnel (68,3%). Inclusive, foi o único equipamento de playground que não obteve nenhuma resposta para o nível um da escala. Tais dados sugerem uma percepção dos estudantes quanto ao potencial educativo do tanque de areia e dos impactos positivos que este pode oferecer aos pequenos educandos em seu desenvolvimento.

Destaca-se a importância desse equipamento, a partir, por exemplo, de determinações e considerações do documento Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica, ao apontar que na Educação Infantil, mais especificamente na creche, “[...] os projetos de parque devem prever esse conceito de brincar em um ambiente que se transforme e ofereça sempre novas experiências às crianças” (BRASIL, 2012, p. 118). Como o tanque de areia é por si só um ambiente transformável e que possibilita o desenvolvimento pelas crianças de criações suas, além da percepção de processos físicos, como a areia se umedecendo, sendo moldada, entre outros aspectos, é possível inferir que ele possui diversas características que lhe atribuem esse aspecto multipotencial. Sobre o aspecto sensorial das características dos materiais que comumente estão dispostos no tanque de areia, e de alguns dos benefícios destes, o RCNEI atribui que:

[...] Alguns materiais, em contato com o corpo da criança, podem proporcionar experiências significativas no que diz respeito à sensibilidade corporal. As características físicas de fluidez, textura, temperatura e plasticidade da terra, da areia e da água propiciam atividades sensíveis interessantes, como o banho de esguicho, construir castelos com areia, fazer bolo de lama etc (BRASIL, 1998b, p. 31).

Além disso, este equipamento apresenta possibilidades, como a utilização da água, por exemplo, uma tendência, o que gera maior complexidade no brincar (BRASIL, 2012).

O segundo equipamento que obteve o maior número de respostas foi o *túnel*. Segundo as autoras Moreira, Gusmão e Font (2018), atividades com a utilização dessa ferramenta traz noções importantes para criança relativas à localização e orientação espacial, bem como percepção de esquema corporal e, como a autora descreve, o corpo deixa de ser a referência principal, transcendendo, dessa forma, “[...] a vivência corporal e a exploração do espaço micro e meso em torno de seu próprio corpo [...]” (p. 163).

Por outro lado, o gira-gira foi o brinquedo que menos obteve respostas, se comparado aos demais. Apesar do gira-gira ser um brinquedo que se baseia na movimentação da criança e estimula o sistema vestibular (responsável pela manutenção do corpo que contribui para manutenção do equilíbrio), o que mostra um exercício de psicomotricidade, o Ministério da Educação aponta no documento "Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação

pedagógica", que "[...] os brinquedos tradicionais como escorregadores, gangorras e gira-giras são fixos e imobilizam o espaço" (BRASIL, 2012, p. 118). Nesse aspecto, inclusive, para tornar a experiência das crianças com esse tipo de equipamento mais lúdica, esse mesmo documento, sugere que sejam acoplados ao brinquedo materiais móveis, como tecidos, por exemplo.

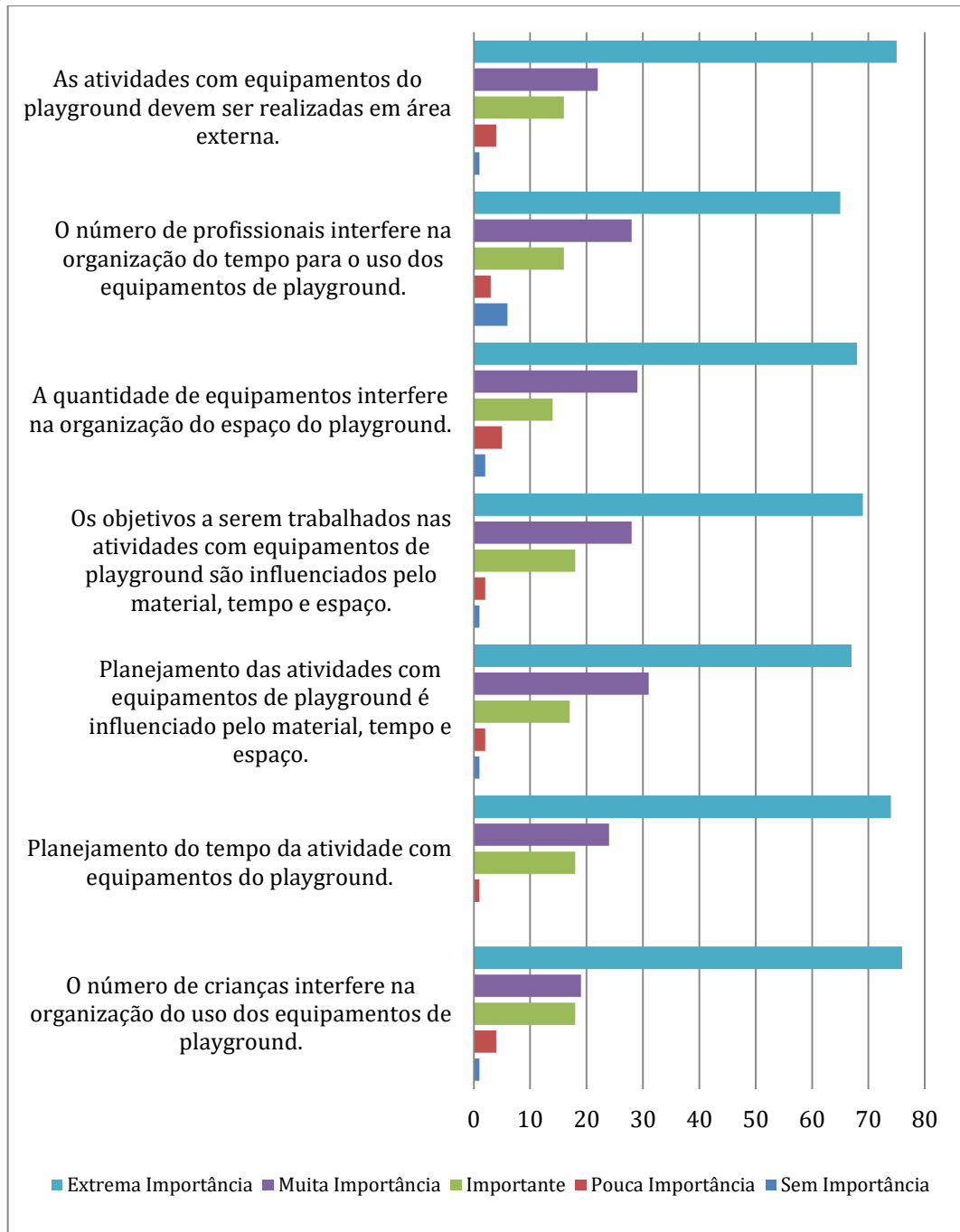
Partindo para o aspecto da segurança, o gira-gira, de acordo a análise de brinquedos de playground de Dahrouj (2007), a autora relata que "[...] com relação ao perigo que cada um dos brinquedos apresenta, as diretoras apontam a gaiola e o gira-gira como sendo os mais perigosos (respectivamente com 75% e 40% das indicações), seguidos de outros brinquedos [...]" (p. 6). Isso porque, segundo a autora, esse brinquedo apresenta perigos como esmagamento de membros como dedos ou a mão, por exemplo.

Dos equipamentos que foram elencados pelos respondentes como tendo menos importância para o desenvolvimento das crianças, podem ser listadas algumas das habilidades que são aprendidas com o uso deles. O cavalinho de balanço, gangorra e balanço (impulsão, equilíbrio); o escorregador (noções de espaço e velocidade); a cama elástica (força muscular, coordenação motora); o balanço e a gangorra (impulsão, equilíbrio).

A Figura 8 mostra a distribuição da frequência absoluta das respostas dos participantes sobre a importância dos aspectos relacionados ao espaço e tempo para atividades desenvolvidas com equipamentos do playground na faixa etária de zero a 16m.

Analisando-se os resultados, percebe-se maior número de respostas atribuindo extrema importância à interferência do número de crianças na organização do uso dos equipamentos do playground (64,4%).

Figura 8. Distribuição da frequência absoluta das respostas dos participantes sobre a importância dos aspectos relacionados ao espaço e tempo para atividades desenvolvidas com equipamentos do playground.



A consideração dos graduandos de Pedagogia acerca do uso do espaço em práticas pedagógicas reforça o reconhecimento de que a quantidade de crianças é determinante no planejamento e realização de atividades no ambiente de playground. Quando muitas crianças são dispostas no espaço com equipamentos do playground, existe a necessidade de planejamento da atividade para um melhor aproveitamento por parte das crianças, para que estas não precisem competir pelos brinquedos, por exemplo. Assis (2005), em sua análise

sobre o papel do pátio escolar na educação, aponta que as relações entre as crianças pode ser prejudicada devido ao cenário de baixa quantidade de brinquedos disponíveis e também de que, com a grande quantidade de pessoas, aumentam-se as chances de colisões e agressões entre estas.

A qualidade dos brinquedos também é um fator determinante no aproveitamento de atividades educativas. Em relação ao estado de conservação dos equipamentos do espaço reservado às brincadeiras, Richter e Vaz (2010) colocam em seu estudo esse aspecto como fundamental.

No que diz respeito à perspectiva pública de qualidade do espaço disponível, por exemplo, na análise de Kramer, Toledo e Barros (2014) acerca de gestões públicas da Educação Infantil, os autores apresentam que

[...] falas relativas ao espaço físico afirmaram que os municípios adotavam estratégias como adaptações, ampliações, construções e aluguel de espaços. As construções pareceram ser impulsionadas pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), programa do governo federal que dá assistência financeira aos municípios para a estruturação da rede física das instituições de educação infantil. O aluguel de espaços (quase sempre inadequados) ainda era opção frequente entre os municípios pesquisados; contudo, algumas entrevistadas mencionaram a redução gradativa dessa prática (KRAMER; TOLEDO; BARROS, 2014, p.21).

Dessa maneira, constata-se que a quantidade disponível de brinquedos depende também do estado de conservação destes e do espaço disponível para brincadeiras, para que haja um aproveitamento satisfatório nas atividades pedagógicas.

Uma questão mostrada como tendo muita importância pelos estudantes é a de que as atividades realizadas com equipamentos de playground sejam feitas em área externa. Esse tipo de atividade nesse ambiente favorece, como explanam Sager et al. (2003), a interação social entre as crianças, que pode ser de várias ordens, como solitária ou paralela, por exemplo.

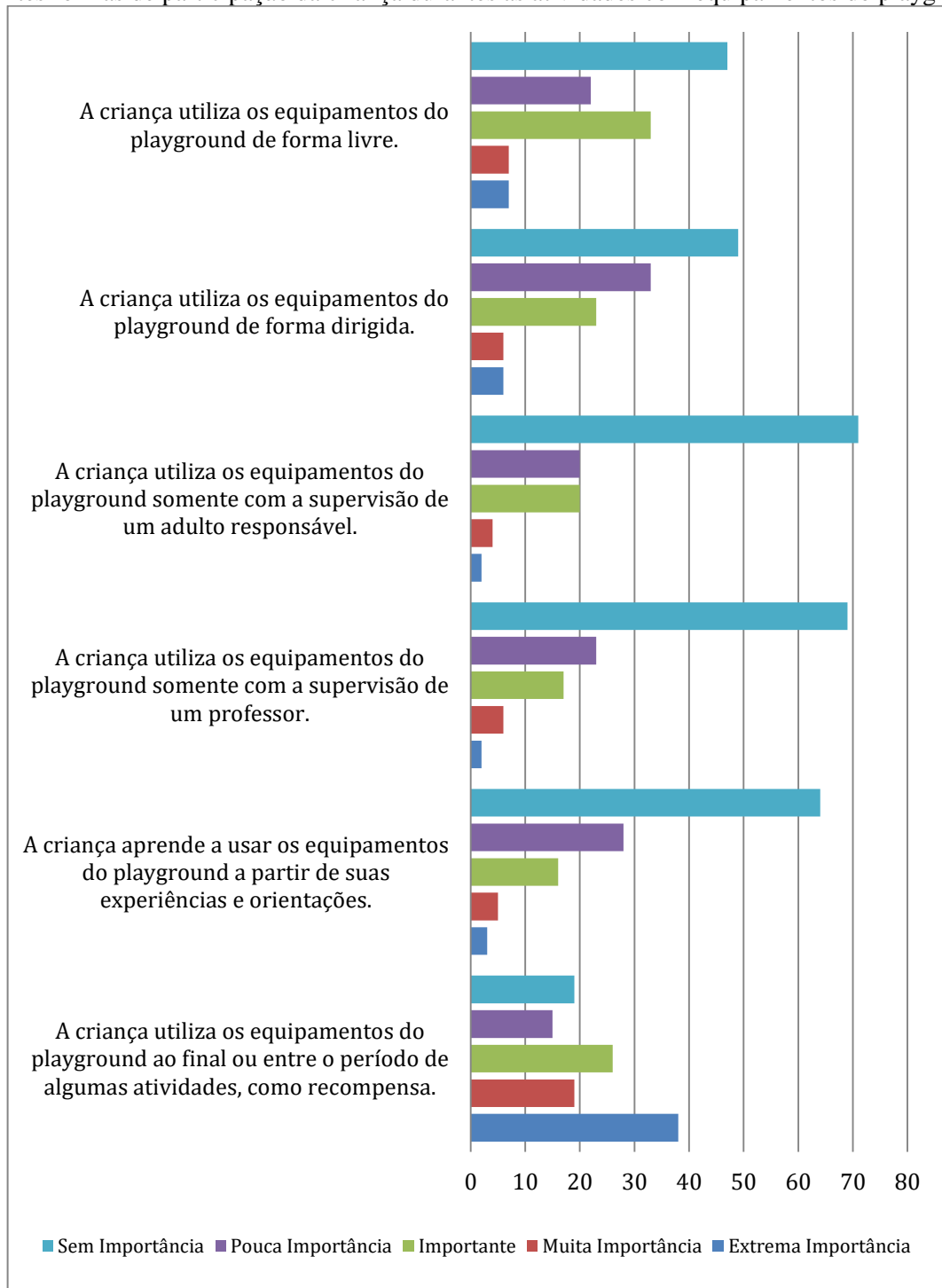
Acerca dos benefícios que o espaço pode oferecer para a Educação Infantil, explicita-se a importância de se extrapolar o espaço das salas para proporcionar novas experiências aos pequenos educandos, ainda mais nas primeiras fases da Educação Infantil, em que novas descobertas são feitas com uma alta frequência (OLIOSI, 2016).

A organização do tempo e do espaço, segundo Navarro e Prodócimo (2012) é um fator aliado ao bom aproveitamento por parte das crianças das atividades educativas propostas pelo professor. Nesse sentido, a autora coloca como responsabilidade da escola e do educador a função de determinar quanto tempo será gasto com o brincar, bem como de definir de que maneira as crianças podem aproveitar o máximo possível do tempo que dispõem para brincar.

Esses dados vão ao encontro da forma como as atividades com equipamentos de playground são propostas e o tipo de participação se espera que a criança tenha nesse contexto.

A Figura 9 apresenta a distribuição da frequência absoluta das respostas dos participantes sobre a importância das diferentes formas de participação da criança de zero a 16m durante as atividades com equipamentos do playground.

Figura 9. Distribuição da frequência absoluta das respostas dos participantes sobre a importância das diferentes formas de participação da criança durante as atividades com equipamentos do playground.



A categoria *A criança utiliza os equipamentos do playground somente com a supervisão de um adulto* responsável obteve (60,6%), seguida de *A criança utiliza os equipamentos do playground somente com a supervisão de um professor* (59%) foram as mais assinaladas como de extrema importância.

Em relação à colocação de um responsável ou o professor supervisionar a atividade das crianças nos equipamentos de playground, o número de respostas foi relativamente parecido. É possível imaginar que, para os estudantes, a supervisão das crianças que estão brincando com equipamentos de playground deve ocorrer, mas sem distinção quanto à pessoa responsável. Tal fato pode estar relacionado à segurança das brincadeiras em playground, ao medo de deixar as crianças sozinhas em balanço, escorregador, gira-gira. Realmente, as crianças são pequenas para fazer escolhas seguras neste tipo de equipamento, sendo necessário para sua segurança a presença do adulto.

Voltando-se para a questão da segurança relativa à supervisão, Harada, Pedreira e Andreotti (2003), realizando uma análise de dados de acidentes de parques infantis dos Estados Unidos, apontam que 40% dos acidentes que ocorrem no ambiente do playground acontecem por conta de supervisão inadequada. Assim, observa-se que o problema relacionado à segurança não está somente relacionado à existência e aos tipos de equipamentos para a criança brincar, mas também, na qualidade da mediação e orientação de quem supervisiona as crianças, para que estas possam brincar seguramente.

Tão importante quanto a clareza que esse tipo de equipamento necessita de uma supervisão responsável deve ser a ideia que tais atividades ocorrem num espaço escolar, ou seja, que devem fazer parte do planejamento das atividades pedagógicas, tratando de conteúdos e objetivos específicos para essa fase da educação. Nesse aspecto, coloca-se em questão o conhecimento do mediador acerca dos equipamentos do playground, de maneira a permitir que as crianças o utilizem da maneira mais adequada e segura possível, sem que haja a necessidade de privação do brincar e vinculado a um contexto pedagógico.

Observa-se, no que diz respeito à mediação, que existe a situação do professor estar presente, mas sem supervisionar, prestar atenção às crianças e/ou mediar às brincadeiras. Vectore (2003), em seu estudo acerca dos padrões mediacionais propostos pelo Programa “Mediational Intervention for Sensitizing Caregivers - MISC”, observando educadoras de creches da rede pública, relata uma situação semelhante à descrita, que, segundo a autora, caracteriza a mediação como ruim.

[...] quando percebeu que as crianças se aproximavam com a corda nas mãos, a educadora levantou-se da mureta na qual estava sentada e perguntou

se elas queriam pular corda; então, explicou-lhes como deviam fazer e começou a bater a corda (aproximadamente por 5 minutos). A seguir, voltou a sentar-se na mureta e raramente dirigia o olhar para as crianças que brincavam no parque [...] (VECTORE, 2003, p.119)

Um aspecto que ainda pode ser colocado nesse contexto é a do abandono pedagógico, em que, como destacam Navarro e Prodócimo (2012) é o fato do professor abrir mão de sua intervenção, deixando simplesmente que as crianças brinquem, sem se colocar entre a brincadeira e a criança. Estas autoras, ao analisarem diferentes cenários do envolvimento e mediação do professor, destacam que

[...] os dois últimos momentos de brincadeira descritos nos mostram uma questão bastante importante ao falar de brincar na escola: a liberdade da atividade. São momentos em que a professora participa, inclusive planejando previamente a brincadeira, mas as crianças continuam brincando livremente, brincam por escolha e participam da criação no decorrer das atividades. Isso acontece pela forma como a professora encara a brincadeira, como ela vê a importância daquele momento, e como ela se coloca entre a criança e a brincadeira (NAVARRO, PRODÓCIMO, 2012).

Vectore (2003) aponta para a importância da formação dos profissionais que exercem a função de mediadores das crianças, relatando o mau desempenho de uma funcionária que exercia essa função, mas que não possuía a formação adequada para tanto. Isso porque, segundo a autora, a qualificação dessas figuras que supervisionam interfere na qualidade da atividade que a criança realiza. Nesse sentido, coloca que

[...] capacitar o educador infantil, através de programas de desenvolvimento profissional, para que compreenda, por meio da prática reflexiva, a riqueza dos recursos lúdicos é uma das propostas que devem ser empreendidas a partir deste trabalho. Por outro lado, não se trata de propor apenas mais um treinamento, a que os professores são freqüentemente submetidos. Trata-se de utilizar o brinquedo como um efetivo recurso na formação do educador-mediador, capaz de fomentar o desenvolvimento das crianças, capaz de formar vínculos significativos com elas, enfim, capaz de torná-las mais inteligentes e, quiçá, felizes (VECTORE, 2003, p. 126).

Dentro desse aspecto da mediação, esta autora aponta para o comportamento de uma educadora qualificada como ruim, de acordo com sua análise, que usou a privação do acesso ao parquinho como recurso regulador de comportamento para as crianças (VECTORE, 2003).

Tomando essa análise da Vectore (2003) como referencial, coloca-se novamente a questão da capacitação do "responsável" pela supervisão como um aspecto potencializador da atividade educativa. Entretanto, por questões de segurança, como já apontado acerca da questão da supervisão por Harada, Pedreira e Andreotti (2003), é extremamente recomendável que a brincadeira das crianças no ambiente de playground conte com um responsável.

Há necessidade de formação dos profissionais de educação para que se atentem à importância do arranjo espacial e de sua mediação para o desenvolvimento das crianças. Além disso, desenvolver a ciência de que o ambiente educacional da Educação Infantil deve dispor de uma grande diversidade de materiais e equipamentos. Dessa maneira, haverá não só a disposição dos equipamentos de playground para aprimoramento educacional, mas também um melhor domínio, por parte dos profissionais de educação, do manuseio e da utilização dessas ferramentas para o processo de desenvolvimento dos estudantes.

Colocando-se também o aspecto da categoria da atividade a ser aplicada, a saber, livre ou dirigida, resgata-se a compreensão dos benefícios de se dirigir a brincadeira, enquanto maneira de potencializar e enriquecer a proposta pedagógica, tendo em vista a capacidade que o professor deve ter de saber organizar o tempo, a atividade e seus conhecimentos acerca de como pode utilizar melhor os equipamentos do playground. Queiroz, Maciel e Branco (2006), discorrendo acerca da intervenção do educador e das maneiras que este pode fazê-la nas brincadeiras, colocam que:

[...] a proposição, no momento propício e em associação com a brincadeira, de atividades dirigidas que tenham uma lógica, elaborada em função de objetivos pedagógicos, intencionalmente promovidos pelos educadores, tornando-se cada vez mais importantes à medida que a criança cresce. Intervir na brincadeira nunca dá certeza do que vai acontecer, mas deve ser assegurada a intenção de a atividade continuar a beneficiar o grupo (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, p. 176).

Levando em conta a importância da brincadeira livre para o desenvolvimento das crianças, Morais (2016) salienta, que esta permite ao educador um melhor conhecimento de como as crianças se comportam e como podem lidar melhor com elas no contexto pedagógico. Desse modo, verifica-se que restrições a espaços de brincadeira livre ou o não conhecimento por parte dos educadores de como lidar com esses espaços e uni-los as atividades pedagógicas, configuram um mal aproveitamento do potencial que a infraestrutura escolar pode prover ao desenvolvimento das crianças.

Resumidamente, verificou-se que o tempo e o espaço são fatores que influenciam nas propostas de atividades, aliados à frágil formação dos profissionais de educação.

O espaço e os equipamentos por si só, dada a capacidade das crianças de transformar os ambientes e os equipamentos destes de acordo com a sua vontade e necessidades, já apresentam um elevado potencial de propiciar situações de aprendizado, com estímulo das entradas sensoriais, socialização e desenvolvimento psicomotor, como demonstra Assis (2005) e Tolocka, Pereira e Poletto (2018). Tristão (2012) também salientam o potencial do ambiente do playground:

Ou seja, mesmo sem um projeto ou organização planejada, o parque proporciona que as crianças aprendam brincadeiras, maneiras de brincar com o corpo, a interagir com os colegas de diferentes idades, que outra criança pode pegar seu brinquedo, aprendem também a manipularem objetos, a subirem em árvore, a transgredirem, a obedecerem etc (TRISTÃO, 2012, p. 53).

Mas é preciso destacar que os ambientes nem sempre são propícios e que a participação do professor que saiba como usar o espaço e os equipamentos serão determinantes para que as atividades façam parte de um contexto educacional. Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) discutem a heterogeneidade da realidade da infraestrutura dos ambientes de creche e pré escola brasileiros: suas circunstâncias e condições são divergentes de acordo com a conjuntura e o contexto em que a região, a gestão e o atendimento estão inseridos. A respeito do ambiente das creches, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) observam que essas instituições de ensino, mais especificamente as comunitárias e conveniadas, apresentam, em sua maioria, deficiências no que diz respeito à infraestrutura do prédio, ao conforto ambiental, ao saneamento e à adequação dos equipamentos que possuem à faixa etária dos educandos. Já o ambiente das pré-escolas é mais bem equipado e dispõe de condições melhores para a dinâmica de trabalho que esse espaço propõe.

Segundo a pesquisa de Kishimoto (2001) sobre os espaços da pré-escola, os sistemas internos de funcionamento, os turnos de trabalho dos docentes e o rodízio de turmas, bem como o tipo de direcionamento e formação recebida pelas equipes de docentes não contribuem significativamente para que os estudantes tenham acesso a toda a variedade de materiais para seu desenvolvimento escolar.

Para além da problemática da disposição e articulação de aparatos e serviços pedagógicos, segundo a análise de Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), existe a falta de cuidado quanto ao cumprimento do programa educativo para crianças. Esses autores apontam para a divergência entre o que é estabelecido em documentos oficiais de orientação curricular e o que é de fato parte do discurso das equipes de supervisão, planejado pelas unidades educacionais e praticado no cotidiano como atividade pedagógica na pré-escola e creche, sendo que nesta última a disparidade é mais grave.

Por fim, promover a acessibilidade e o conhecimento de como utilizar esses recursos é um importante caminho a seguir.

4.4 A opinião dos participantes...

O último aspecto do questionário foi direcionado para inserção de comentários opcionais, sem limites de palavras. Sendo assim, serão elencados e discutidos algumas das observações registradas pelos respondentes.

Essas respostas discursivas serviram, de certa forma, como um feedback acerca do formato e da metodologia de obtenção de dados utilizada no questionário aplicado. Dos 125 participantes, 21 relataram como foi a experiência de participar da pesquisa, fazendo elogios, críticas, sugerindo modificações, entre outros aspectos que serão descritos e examinados a seguir, através da transcrição de algumas respostas dadas pelos estudantes.

Um dos estudantes sugeriu que os tópicos das perguntas permitisse espaços para respostas discursivas, no lugar de alternativas a serem assinaladas em forma de escalas de um a cinco, por exemplo.

[...] cada tópico deveria deixar alguma linha discursiva. Ao invés de 0 a 5 que confunde MUITO em várias áreas, fica muito LIMITADO ao que vc já propõe. Se esta pesquisa é entre os alunos da Pedagogia, por que não há espaços para opinarem sobre cada um dos itens abordados? [...]

Essa resposta revelou, então, a vontade dos estudantes em opinar de forma mais ativa e clara acerca de suas percepções no questionário, a partir do pressuposto de que as questões abertas criariam essa possibilidade. No entanto, foi observada uma diminuição significativa de respostas para as questões abertas, o que torna essa opinião contraditória com base no que se observa na maioria das respostas.

O assunto mediação também foi mencionado por um dos participantes da pesquisa.

As crianças devem vivenciar diferentes experiências por si mesmas, mas com a mediação e intencionalidade do docente. Com a mediação e espaço para as crianças explorarem e descobrirem, o processo de ensino-aprendizagem se dá de uma forma mais efetiva. Vale salientar que não é preciso “empurrar” as crianças para as próximas etapas educacionais que virão a seguir.

Essa resposta constatou a preocupação de que se intervenha no processo de aprendizagem das crianças de maneira intencional, mas não a ponto de que esse processo seja feito de forma arbitrária e apenas com o intuito de avançar etapas na educação.

Acerca da obtenção e oferta de conhecimentos teórico-práticos na etapa formação inicial do docente, um dos participantes relatou:

Trabalho há quase um ano em uma escola de educação infantil pública [...] sou auxiliar de creche e realizo meu trabalho no berçário, isso facilitou para responder à algumas questões, porém fez-me refletir em coisas (instrumentos, profissionais e conhecimentos) que estamos totalmente desamparados (auxiliares de creche) em nosso local de trabalho, principalmente no berçário que não temos o auxílio de uma professora.

Essa questão demonstrou a importância de haver um pedagogo atuante nos berçários, bem como a instrumentalização e aporte pedagógico, tanto na formação inicial dos docentes, quanto no próprio exercício profissional, revelando assim a capacitação dos profissionais da educação como um fator a ser fomentado.

Alguns participantes relataram a dificuldade em responder o questionário, por estarem nos anos iniciais do curso.

[...] devido ao ano que estou no curso de Pedagogia é possível que muita das coisas eu ainda não saiba por não ter aula a respeito, e possivelmente posso ter respondido inadequadamente [...] não dá para vocês terem uma base sendo que estamos respondendo sem saber o que estamos respondendo. Estou indo pro segundo ano agora. Não devia ser no primeiro ano de curso, e sim após o primeiro ano. [...] Estou no primeiro ano da faculdade, então não tinha muita noção dos processos, mas foi muito legal pensar sobre o que eu sei e acho sobre o assunto.

Esses graduandos não consideram que possuem conhecimento suficiente para responder com certeza o que efetivamente o curso oferece, argumentando até mesmo que, por conta disso, podem ter respondido alguma questão de maneira equivocada. Um dos estudantes em questão, sugeriu que o questionário fosse realizado em etapas posteriores ao primeiro ano do curso e que algumas perguntas só poderiam ser respondidas após os estudantes terem vivenciado o trabalho em ambiente escolar, através de estágio, por exemplo. Seguindo essa mesma ideia, dois respondentes relataram ter dificuldades de assinalar respostas, devido a nunca terem trabalhado no contexto infantil, tendo assim que deduzir algumas de suas conclusões acerca das perguntas.

Observa-se a partir da análise de respostas opcionais aspectos relativos ao caráter da pesquisa, bem como de suas características metodológicas. Isso porque alguns dos graduandos relataram que houve conceitos trazidos no questionário que os ajudaram a compreender melhor determinados temas, bem como a importância destes. No que diz respeito aos métodos de aplicação do questionário, como por envio em e-mail, revela-se a importância de reenviar o questionário sucessivas vezes, pois um dos participantes, por exemplo, relatou que, por engano, ao esvaziar sua caixa postal, não conseguiu responder as questões na data estipulada para tanto.

Achei esclarecedor de meus próprios conhecimentos adquiridos na universidade, gostaria de agradecer a oportunidade de ter participado dessa pesquisa. Peço que me desculpe pelo atraso, tinha esvaziado minha caixa postal por engano. [...] Sou um aluno com deficiência visual, o questionário está acessível. Talvez abordar outros temas (inclusão social) que não somente o que foi discutido.

Tratando das características positivas na elaboração da pesquisa, destaca-se aqui uma opinião citadas acima por um dos participantes com deficiência visual, que classificou o questionário como acessível.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo objetivou verificar a percepção dos estudantes de Pedagogia de uma Universidade Pública do Estado de São Paulo sobre o papel das atividades com equipamentos do playground nas instituições de Educação Infantil e sua relação com a estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses de idade.

Verificou-se que a maioria dos estudantes relata desconhecimento sobre o curso de Pedagogia oferecer conhecimento teórico-prático, atribuindo à formação na graduação um escasso enfoque sobre os equipamentos do playground na faixa etária de zero a 1a6m. Sendo essa faixa etária relativamente nova no campo educacional, embora os PPPs tratem dessa fase da educação, mostram diferenças entre si com pouco destaque. O de Araraquara apresenta valorização do tema Educação Infantil, através da realização de estágios como “educador infantil”. Já o campus de Marília possibilita a opção de aprofundamento em Educação Infantil no quarto ano para os estudantes que se interessarem. Ainda sobre a questão de conhecimento teórico-prático, verificou-se uma expressiva quantidade de respostas *não sei*, que em parte foram atribuídas pelos graduandos dos anos iniciais do curso, podendo-se questionar se os estudantes buscam e têm acesso ao conteúdo programático no início da graduação.

Divertimento e entretenimento, desenvolvimento da motricidade e socialização foram apontados como os principais objetivos nas atividades com os equipamentos do playground. Na dinâmica do berçário, potencializar a brincadeira no playground torna a aprendizagem mais lúdica. O desenvolvimento na fase de zero a 1a6m é predominantemente motor, sendo nessa etapa que a criança aprende a sustentar a cabeça, realizar trocas posturais, assim como aprimora movimentos mais precisos, como as habilidades motoras finas (preensões).

A maioria dos graduandos afirmou que o uso dos equipamentos do playground tem relação direta com o aprendizado da criança, inclusive relatando que essas atividades devem ocorrer de forma intencional e planejada, respeitando as fases do desenvolvimento infantil. O tanque de areia e o túnel são reconhecidos como os equipamentos mais importantes, possivelmente pela segurança que proporcionam e as habilidades que demandam, como a percepção tátil e noção espacial.

A organização dos equipamentos de acordo com o número de crianças, relacionado ao espaço e ao tempo foi destacado pelos participantes, mas consideraram que a criança só deve utilizar essas ferramentas com a supervisão de um adulto ou professor, fato que limita a participação da criança.

A hipótese dessa pesquisa sobre o desconhecimento por parte dos discentes em Pedagogia acerca da importância dos equipamentos do playground para o desenvolvimento integral da criança de zero a 16m não se concretiza, pois os estudantes reconhecem a importância do tema, como também a necessidade do curso oferecer conhecimento teórico-prático que possibilite compreender de maneira mais aprofundada como se valer desses instrumentos, com conhecimentos de suas funções pedagógicas para a Educação Infantil.

A revisão de literatura mostrou a escassez de fundamentação teórica sobre o tema. Os conteúdos analisados, de forma geral, referem-se às questões de segurança e suas regulamentações para o playground, bem como aos aspectos relacionados à falta de mediação dos profissionais da educação e a consequente geração de acidentes nesses equipamentos. Apontam diretrizes gerais acerca de como os equipamentos podem ser dispostos no espaço, tratando-se de uma abordagem mais voltada à arquitetura dos ambientes de forma a atender à salubridade, dinâmica espacial e aproveitamento de recursos do que propriamente sobre como os equipamentos influenciam o aprendizado das crianças.

Algumas das publicações consultadas tratam sobre o desenvolvimento da criança em contextos mais gerais do cotidiano da aprendizagem dos educandos, normalmente explicitando o comportamento aluno-professor em sala de aula, não demonstrando especificamente como o professor, com equipamentos de playground, pode elaborar atividades diversas.

Nesse sentido, não foram encontradas discussões pedagógicas acerca de como o professor pode se valer desses instrumentos. Verificou-se que se estimula o uso do playground e de seus equipamentos, mas que o profissional da educação, desde sua formação, não dispõe de conhecimentos direcionados exclusivamente às especificidades de seu uso e como cada um deles contribui para o desenvolvimento infantil em seus diferentes aspectos, seja na cognição, na socialização, na psicomotricidade, ou outros aspectos ainda possíveis de serem desenvolvidos.

É necessário que se reconheça a importância da relação entre o uso dos equipamentos do playground e aprendizagem, tal como a relevância do professor propor e planejar as atividades com essas ferramentas.

Constatou-se que existe necessidade de maior direcionamento na formação dos graduandos em Pedagogia sobre o papel dos equipamentos do playground nas instituições de Educação Infantil, bem como de sua função educativa, ou seja, quais são as habilidades que cada equipamento exige e proporciona, de modo a enriquecer a prática pedagógica e a elaboração de propostas educacionais para as crianças. Essa mudança na formação inicial

precisa vir acompanhada por uma política de valorização desses equipamentos na prática das instituições, para que seu uso, disposição e oferta sejam organizados e planejados pelas instâncias administrativas governamentais juntamente às equipes pedagógicas, a saber, os docentes e os gestores. Os equipamentos devem estar adequados à realidade do ambiente físico, social e cultural em que o berçário está inserido, a fim de atender com qualidade o maior número de crianças possível, haja vista os malefícios que um mal uso dos equipamentos e uma apropriação inadequada dessas ferramentas pedagógicas pode trazer às crianças, isso não só relacionado ao aspecto da segurança, mas também das perdas desenvolvimentais, seja de caráter psicomotor, social, entre outros.

Além disso, os equipamentos do playground destacam-se, inclusive para os participantes, por favorecerem os aspectos motores, sensoriais, cognitivos, sociais e emocionais das crianças. Esses estímulos, se ofertados na Educação Infantil, serão refletidos nas demais etapas da educação básica, como precursores do desenvolvimento psicomotor que ficará mais complexo e integrado ao longo da progressão das fases da educação da criança e que é responsável por várias habilidades ligadas à leitura e escrita. Portanto, verificou-se que existem progressões significativas que ocorrem na aquisição de habilidades motoras grossas e finas, ou seja, a acuidade motora fina está intimamente relacionado às aquisições motoras grossas. Desse modo, observa-se que o educador pode se valer da relação entre esses dois tipos de aquisições, para que as crianças, ao participarem de atividades em equipamentos de playground, consigam ter um bom aproveitamento nas etapas seguintes que exigem perícias diferentes, como habilidades finas, que se manifestam por meio da prática escrita e da pintura, por exemplo.

Por fim, é preciso resgatar o documento mais atual da área de educação – a BNCC, que defende as percepções do corpo, interações com os outros, com os objetos e com o ambiente nas propostas pedagógicas da Educação Infantil. A BNCC exemplifica como as aprendizagens ocorrem para cada faixa etária durante experiências do dia a dia da Educação Infantil, bem como os saberes apropriados culturalmente se relacionam com esse processo. Trata pontualmente de ações para o desenvolvimento infantil. Quanto ao planejamento do professor, considera que, para crianças da faixa etária da Educação Infantil, o projeto pedagógico e o currículo devem ser desenvolvidos para priorizar o desenvolvimento em suas diferentes etapas. Pensa-se, por exemplo, nas aprendizagens corporais, motoras, de habilidades manuais e de esquema corporal. Esse planejamento só é possível de ser colocado em prática com um bom aporte pedagógico que se atente para estes aspectos do desenvolvimento da criança.

Em concordância com a BNCC, essa pesquisa traz contribuições para que ações mais claras, diretas e específicas possam ser sugeridas nas atividades com crianças de berçário, de modo que priorizem a estimulação do desenvolvimento infantil através de equipamentos de playground. Não obstante, os professores podem dispor de maior instrumentalização para identificar possíveis atrasos no desenvolvimento e, se houver necessidade, intervir nesse processo.

Por assim dizer, este trabalho suscitou reflexões sobre as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia, bem como a necessidade da inserção do uso adequado dos equipamentos no playground na temática de Educação Infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu contribuições para os estudos da área da Educação Infantil através de experiências e conhecimentos resgatados da formação em Terapia Ocupacional. A integração entre conceitos advindos dessa formação e da Educação Escolar ocasionou em reflexões sobre uma melhor formação do graduando em Pedagogia acerca das etapas do desenvolvimento infantil e como estimular o desenvolvimento psicomotor da criança através da utilização de equipamentos do playground, de forma a auxiliar no processo de aprendizagem. Dessa maneira, é possível entender esse trabalho como um aproveitamento de saberes e de práticas adquiridos ao longo de uma formação, e que assim culminaram em uma evolução pessoal e acadêmica significativa, pois tratou-se de um processo enriquecedor de conhecimentos e gratificante.

Essa pesquisa teve limitações de número de participantes. Isso ocorreu, pois o envio do questionário online acarretou em dificuldades para obtenção de respostas, sendo plausível algumas justificativas, como o envio automático dos e-mails para a seção de *spam* da plataforma do correio eletrônico que os participantes utilizaram. Dessa maneira, percebeu-se necessário ampliar a amostra para questionários impressos, de modo que existe a possibilidade de que futuras investigações sejam realizadas. A continuidade desse estudo permitirá uma maior investigação acerca dos PPPs dos Cursos de Pedagogia, assim como um aprofundamento sobre a grade curricular do curso, cogitando-se a realização de entrevistas com os professores responsáveis pelas disciplinas.

A dissertação aponta para a necessidade de elaboração de práticas pedagógicas com equipamentos de playground, baseadas em evidências de diferentes áreas do saber científico. Reitera-se, nesse quesito, que houve dificuldade de encontrar na literatura estudos que buscassem trabalhar com o papel dos equipamentos do playground e a sua relação com o desenvolvimento infantil de maneira direta.

Constatou-se que a importância desses equipamentos nas instituições de Educação Infantil atribuída pelos graduandos dos cursos de Pedagogia da UNESP demonstra a necessidade de que os currículos dos cursos contemplem o assunto. Um maior aporte científico sobre as questões tratadas no questionário permitirá aos estudantes um currículo mais enriquecido e práticas de trabalho pedagógico mais fundamentadas, tendo em vista que o questionário suscitou o interesse dos estudantes sobre o tema.

É desejável que esses conhecimentos sejam aprofundados na formação inicial, de modo que a proposta do trabalho não se encerre na presente dissertação. Assim, despertam-se

olhares para a grade do curso de Pedagogia e a importância de inserir esses saberes na formação, sendo necessário pensar em uma possível reestruturação curricular, para que as crianças em situação de berçário sejam garantidas de seus direitos de forma integral.

Para além das contribuições acadêmicas que esse trabalho propõe, deseja-se que ele forneça subsídios para que ocorram mudanças sociais significativas. Desse modo, vê-se como necessária a propagação das discussões que essa pesquisa traz, não só no meio acadêmico, mas se estenda para os mais diversos segmentos sociais. Sendo assim, suscita-se a realização de estudos e a criação de práticas pedagógicas específicas que tenham por fim o desenvolvimento integral da criança e que se utilize de maneira mais proveitosa de recursos presentes no universo lúdico das crianças, como os equipamentos de playground.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. 2009. **Teoria e prática em psicomotricidade:** jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis / Geraldo Peçanha de Almeida. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009, 160 p.

ANDRADE, L. A. Importância do desenvolvimento motor em escolares. **Artigo apresentado ao curso de graduação em Educação Física da Universidade Católica de Brasília**, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Educação Física, 2011.

ARELARO, L. R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1328100.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

ARBOGAST, K. L., KANE, B. C. P., KIRWAN, J. L., HERTEL, B. R. Vegetation and outdoor recess time at elementary schools: What are the connections? **Journal of Environmental Psychology**, p.450-456, 2009.

ASSIS, H. M. B. S. **O pátio escolar do ensino fundamental como ambiente de brincar segundo as crianças usuárias.** 2005. 72 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/17491>>. Acesso em: 26 Out. 2018

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 16071: Playgrounds – Terminologia: Parte 1.** São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=92493#>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

AZEVEDO, G. A. et al. **Padrões de infra-estrutura para o espaço físico destinado à educação infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil.** Rio de Janeiro, 2004.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 30 out 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELTRAME, L. M.; OLIVEIRA, L. Parque infantil e brincar de faz-de-conta: uma parceria retratada no cotidiano infantil. **Pontifícia Universidade Católica do Paraná.** Curitiba, 2011.

BÍBLIA KING JAMES ATUALIZADA – BKJA. **Deus convoca Josué para a liderança.** Tradução de Pr. Oswaldo Paião. São Paulo: Editora Abba Press & Sociedade Ibero-Americana, 2011, p. 425. Velho testamento e novo testamento.

BONI, V.; QUARESMO, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n.1 (3), p. 68-80, janeiro-julho/2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação de 2014-2024 (PNE)**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014, 86 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013, 542 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC,SEB, 2012. 158p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria da Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/SEB, 2010, 36 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a, 64 p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil**: Relatório de avaliação. Brasília: MEC/SEB, Unesco, 2009b, 260p.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 02/2009 e Parecer CNE/CEB n. 09/2009. **Planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública**. Brasília/DF, 2009c.

BRASIL. Lei n. 11.738 de 16/07/2008. **Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica**. Brasília/DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, 2006a, 17 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília, 2006b, vol. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2006c, vol. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006d, 45 p.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação no 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 mai. 2006e.

BRASIL. Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 24 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a, vol. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b, vol. 3.

BRASIL. Lei nº. 9.394, 1996, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Ministério da Educação. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados, DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

BUENO, J. M. **Psicomotricidade: Teoria e Prática**. Editora Lovise, 1998.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2001.

CAMPÃO, D. S.; CECCONELLO, A. M. A contribuição da educação física no desenvolvimento psicomotor na educação infantil. **Lecturas, Educación Física y Deportes**. Revista Digital, Ano 13, Num.123, 2008.

CAMPOS, R. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 195-209, 2013.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y. L.; BHERING, E.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CARVALHO, M. V. P. **O desenvolvimento motor normal da criança de 0 à 1 ano: orientações para pais e cuidadores**. 2011. 72f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde e Meio Ambiente), Centro Universitário de Volta Redonda - UniFOA, Volta Redonda, RJ, 2011.

CEZARI, E.; SOUSA, J. S. C; CUNHA, R. Sousa. A educação infantil na base nacional comum curricular. **Revista Observatório**, v. 2, n. 4, p. 456-475, 2016.

CHAER, G; DINIZ, R. R. P; RIBEIRO, E.A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf > Acesso em: 10 nov 2017.

CHAVES, A. M. Q; CINTRA, R. C. G. G.; SALMÁZIO, L. G. M. S.; LIMA, Y. C. A.; VEIGA, E. C. F. Formação de professores e profissionalização docente Agência Financiadora: não contou com financiamento. *In*: Congresso Nacional de Educação: formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas, XI, 2013, Curitiba. **Anais**. Curitiba, 2013, p. 10194-10209, ISSN 2176-1396. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10134_6085.pdf>. Acesso em: 12 dez 2017.

CHAGAS, A. T. R. Questionário na pesquisa científica. **Administração On Line Prática - Pesquisa – Ensino**. 2000. Disponível em: < http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm > Acesso em: 18 nov. 2017.

CÔCO, V.; SOARES, L. C. Brincadeiras no parque: sentidos produzidos a partir de vivências na educação infantil. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 7-32, jan./abr. 2016.

CORREIA, M. “Produtividade lexical e ensino da língua”, *In*: **Língua Portuguesa: descrição e ensino**. Valente, A. & Pereira, M. T. G. (Org.). São Paulo: Parábola editorial, p. 223-237, 2011.

DAHROUJ, L. S. Considerações sobre a segurança de playgrounds: uma contribuição de Design Ergonômico. **Revista Estudos em Design**, v. 15, n. 2, 2007. Disponível em: <<https://eed.emnuvens.com.br/design/article/view/14/11>>. Acesso em: 25 out. 2018.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

DARLI, J. C. **Contribuições do curso de pedagogia para atuação com crianças de 0 a 3 anos**. 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí-SC, 2007.

AQUINO, M. F. S.; BROWNE, R. A. V.; SALES, M. G.; DANTAS, R. A. E. A psicomotricidade como ferramenta da educação física na educação infantil. **RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, Edição Especial: Pedagogia do Esporte, São Paulo, v. 4, n. 14, 2012.

DE VITTA, F. C. F. **Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses**. 2004. 162f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.

DUZZI, M. H. B.; RODRIGUES, S. D.; CIASCA, S. M. Percepção de professores sobre a relação entre desenvolvimento das habilidades psicomotoras e aquisição da escrita. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 30, n. 92, p.121-128, 2013.

FEBRONIO, M. P. G. **Formação inicial de professores da educação infantil: que formação é essa?** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

FERREIRA, Marisa Vasconcelos. Os bebês na Educação Infantil: um olhar para as relações creche e famílias. **Revista de educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 22, n 3, 2017.

FIGUEIRA, N. T. **O parque como espaço educativo: práticas corporais num projeto de formação de professoras para a Educação Infantil**, 2014. 177f. Dissertação. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

FONSECA, V. **Psicomotricidade: Perspectivas multidisciplinares** / Vitor da Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem** / Vitor da Fonseca.—Porto Alegre: Artmed, 2008, 584p.

FONSECA, V. **Neuropsicomotricidade: ensaio sobre as relações entre corpo, motricidade, cérebro e mente**/ Vitor da Fonseca. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018, 120 p.

FONTES, C. M. B.; MONDINI, C. C. D. S. D.; MORAES, M. C. A. F.; BACHEGA, M. I.; MAXIMINO, N. P. Utilização do brinquedo terapêutico na assistência à criança hospitalizada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 1, p. 95-106, 2010.

FRANCISCO, Z. F. **Zé, tá pertinho de ir pro parque?: o tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil**. 2005. 197f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.

FREITAS, M. N. M.; DAMASCENO, K. K.; ALVES, L. M. S. A. Formação de professores da Educação Infantil no Campo no Estado do Pará. **Revista Cocar**, n. 2, p. 278-297, 2017. 2016. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1012/656>>. Acesso em: 10 Dez. 2018.

FREITAS, H.; JANISSEK-MUNIZ, R.; MOSCAROLA, J. Uso da internet no processo de pesquisa e análise de dados. Associação Nacional de Empresas de Pesquisa, 2004, São Paulo. **Anais**. São Paulo: ANEP, 2004. Disponível em <http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2004/2004_147_ANEP.pdf>. Acesso em 17 out. 2016.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. AMGH Editora, 2013.

GALLAHUE, D. Conceitos para maximizar o desenvolvimento da habilidade de movimento especializado. **Journal of Physical Education**, v. 16, n. 2, 2005.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2823/0>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

GONÇALVES, A. G.; BRACCIALLI, L. M. P. Utilização de recursos pedagógicos por professores da educação infantil. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 2, p. 395-413, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114692>>. Acesso em 12 nov. 2018.

GOTTI, A. Educação infantil é um direito que não pode ser adiado. **FonteJur**, 21 mai. 2018. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2018-mai-08/opiniao-educacao-infantil-direito-nao-adiado>>. Acesso em: 19 set. 2018.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. *In: Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Pasquali, L. (Org.). Brasília: LabPAM/IBAPP, p. 231-258, 1999.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. **Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais**, nº 01. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HARADA, M. J. C. S.; PEDREIRA, M. L. G.; ANDREOTTI, J. T. Segurança com brinquedos de parques infantis: uma introdução ao problema. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 3, p. 383-386, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692003000300018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 out 2018.

IMAI, V. H. **Desenvolvimento psicomotor: uma experiência de formação continuada em serviço com professores da educação infantil**. 2007. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - câmpus de Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/vivian_imai.pdf> Acesso em: 4 nov. 2014.

JÓIA, A. Creche: entre o educar e o cuidar: avanços e desafios - avanços e desafios. *In: Encontro dos Pesquisadores do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo*, XI, 2013. **Anais**, 2013, p. 1-7. Disponível em: <https://www.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/adelaide_joia.pdf> . Acesso em: 22 nov. 2018

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, Julho 2001 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Out. 2018.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais*, 1, Belo Horizonte, 2010. **Anais**, 2010.

KOLYNIAK, C. F. Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. **Construção psicopedagógica**, v. 18, n. 17, p. 53-66, 2010.

KRAMER, S.; TOLEDO, L. P. B.; BARROS, C. Gestão da educação infantil nas políticas municipais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 11-36, Mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 Oct. 2018.

LEÃO, W. J. S. R. O lúdico no processo de ensino/aprendizagem - a formação de professores em foco: um relato de experiência. 2018. 34f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, Campina Grande – PB, 2018. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/17104/1/PDF%20-%20Wilma%20Jacyere%20Silva%20dos%20Reis%20Le%20C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

LEITE, S. R. M; CARVALHO, A. B. A dimensão ética na formação e atuação do professor de educação infantil. *In*: Congresso Nacional de Educação: formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas, XIII, 2017, Curitiba. **Anais**. Curitiba, 2017, p. 1110-1123, ISSN 2176-1396. Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=dimens%C3%A3o+%C3%A9tica&edioao=&autor=&area=>>>. Acesso em: 30 nov. 2018

LIMA, A. B. R.; BHERING, E. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set/dez, 2006.

LIRA, A. C. M.; KOPCZYNSKI, J. A. Quando o brincar tem hora e lugar: reflexões sobre o uso do parque na educação infantil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 169-186, jan./jun. 2015.

MACEDO, E. E. **Educação física na perspectiva cultural**: análise de uma experiência na creche. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARTINEZ, L. B. A.; JÓIA, A. F. Desenvolvimento Motor. *In*: **Desenvolvimento da criança de zero a seis anos e a Terapia Ocupacional**. Regina Helena Vitale Torkomian Joaquim, Patrícia Carla de Souza Della Barba e Isis de Albuquerque (Org.). São Carlos: Série Apontamentos-EdUFSCAR, p 27-32, 2016.

MARTÍNEZ, V. N. Playgrounds: La Importancia Educativa del Espacio Exterior. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, Andaluzia, v.6, n. 1, p. 231-241, 2017.

MARTINS, R. J.; GONÇALVES, T. M. Apropriação do espaço na pré-escola segundo a psicologia ambiental. **Psicologia & Sociedade**, Criciúma, 26(3), 622-631, 2014.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento. São Paulo, 6ª Ed.: Atlas, p. 236, 2008.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspec.**, São Paulo , v. 14, n. 1, p. 98-110, Mar. 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 Dez. 2018.

MEYERHOF, P. G. O Desenvolvimento Normal da Preensão. **Rev. Bras. Cresc. Des. Hum.**, Sao Paulo, IV, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 7. Ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORAIS, M. C. M. **O papel das brincadeiras espontâneas, livres e mediadas no desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos de uma turma de educação infantil**. 2016. 39f. Monografia. Programa de Especialização em Docência na Educação Infantil, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/12008>>. Acesso em 4 out. 2018.

MOREIRA, C. B.; GUSMÃO, T. C. R. S; FONT, V. Pra lá e pra cá, vou a qualquer lugar! O papel do corpo e do seu movimento no contexto das tarefas para o desenvolvimento da percepção espacial na Educação Infantil. **Unión: revista iberoamericana de educación matemática**, n. 52, p. 144-166, 2018.

MOURA, M. C. Organização do espaço no contexto da educação infantil de qualidade. **Revista Travessias**, 3, 140-158, 2009.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil tradução**. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MUNIZ, M. R. O lúdico como estímulo à leitura e à escrita um estudo sobre o projeto de extensão almanaque. **Revista Dialogos**, v. 19, n. 1, p. 58-66, 2014.

NAVARRO, M. S.; PRODÓCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. 2012, vol.34, n.3, pp.633-648. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 out. 2018.

OLIOSI, S. R. A ludicidade no contexto das práticas pedagógicas na educação infantil de 0 a 3 anos. **Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 3, p. 1307-1320, 2016.

OLIVEIRA, P. S. **Avaliação do esquema corporal em crianças com cegueira congênita: um estudo exploratório**. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3076>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

OLIVEIRA D. R.; SILVA R. A.; GUIMARÃES C. M. Formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia: reflexões a partir da análise das produções científicas (2002-2013), **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 1, p. 129-148, 2015. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/523>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

OLIVEIRA, F. L. A formação de professores de educação infantil: um olhar sobre a complexidade. *In: Congresso Nacional de educação: formação de professores, complexidade e trabalho docente*, XII, 2015. Curitiba. **Anais**, 2015, p. 7507-7519, ISSN 2176-1396.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. *In: Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). Porto Alegre: Artmed, p. 219-248, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA. Secretaria da Educação. **Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas públicas municipais de Franca: Educação Básica**. Franca, 2009.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, Aug. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Out. 2018.

RAMOS, C. S.; FERNANDES, M. M. A importância de desenvolver a psicomotricidade na infância. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Revista Digital, Ano 15, N. 153, 2011.

RAYMUNDO, L. D. S. **Ambiente físico e desenvolvimento psicológico**: investigação do comportamento da criança no espaço de parque das instituições de educação infantil. 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis - Santa Catarina, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94150?show=full>>. Acesso em: 4 nov. 2018.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 673-684, set./dez. 2010.

RODOVALHO, J. C.; BRAGA, A. K.; FORMIGA, C. K. Diferenças no crescimento e desenvolvimento neuropsicomotor de crianças em centros de educação infantil de Goiânia/GO. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 14, n. 1, p. 122-32, 2012. Acessado em 15 de maio de 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen/article/view/10382/15564.2>>. Acesso em: 5 set. 2018.

RODRIGUES, V. M. **A formação política do professor de educação infantil**: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências no modelo neoliberal. 2003. 185f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2003.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. BENTO, M. A. B. (Org.). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, p. 10-46, 2012.

ROSSI, F. S. Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas–MG–Brasil**, 2012.

SAGER, F. et al. Avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: uma abordagem da psicologia ambiental. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 203-215, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000100021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 out. 2018.

SANTIAGO, M. E. V.; SANTOS, R. Google Drive como ferramenta de produção de textos em aulas de inglês instrumental. **Revista Intercâmbio**, v. XXIX: 83-107, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/20961/15433>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SCHULTZ, L. M. J. **A criança em situação de berçário e a formação do professor para a educação infantil**. 2002. 239f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2002.

SENRA, N. **O papel do brincar no desenvolvimento infantil**. 2003. 46f. Monografia. Programa de Pós-Graduação “latu sensu” – Especialização em Psicopedagogia, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, RJ, 2003.

SILVA, A. A. **A importância do brincar na educação infantil**. 2007. 32 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Infantil). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18588>>. Acesso em 4 out. 2018.

SILVA, R. C. M. **A construção do sujeito histórico na educação infantil**. 2009. 152f. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2009.

SILVA, I. L. F.; NETO, H. F. A.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 330-342, 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.10/5052>. Acesso em 1 Dez. 2018.

SKRSYPCSAK, D.; FANEZ, M. N. Psicomotricidade e sua relação com a dificuldade de aprendizagem na aquisição da escrita. **Revista Dialogus**, Cruz Alta, v. 7, n. 3, p. 15-31, set./dez. 2018.

SOUZA, H. B. **O pátio escolar do ensino fundamental como ambiente de brincar segundo as crianças usuárias**. 2005. 72f. Dissertação – (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte, 2005.

SOUZA, F. S., RHEINGANTZ, P. A. Observação incorporada, experiência e empatia na APO com ênfase na educação infantil. **Rev. NUTAU**, São Paulo, NUTAU/USP, 2006. Disponível em: <http://www.gae.fau.ufrj.br/assets/obs_incorp_educ_inf.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

STUTZIN, N. Políticas del playground: Los espacios de juego de Robert Moses y Aldo van Eyck. **ARQ (Santiago)**, Santiago, n. 91, p. 32-39, dic. 2015. Disponível em <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-69962015000300005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 04 out. 2018.

TEIXEIRA, C. C. S. A Importância da Brincadeira no Desenvolvimento Cognitivo Infantil. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 33, p. 99, jan. 2017.

TELLES, M. F. M. **Quem ensina na creche?:** análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da Unesp. 2018. 181f. Dissertação – (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Araraquara – SP, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/153641>>. Acesso em: 28 out. 2018.

TERRA, M. R. O desenvolvimento humano na teoria de Piaget. **Publicações de Alunos de Graduação e Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP**. 11 dez. 2002. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005>>. Acesso em: 28 out. 2018.

TOLOCKA, R. E.; PEREIRA, M. F.; POLETTO, J. E. Brinquedos alternativos em escolas infantis de uma cidade do interior de São Paulo. **J. Phys. Educ.**, Maringá, v. 29, ed 2902, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-24552018000100101&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 Out. 2018.

TRISTÃO, A. D. **Infância e socialização:** um estudo sobre a educação do corpo nos momentos do parque em uma creche. 2012. 139f. Dissertação – (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (Araraquara). Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Conselho de curso – gestão 2006/2007. 44 p. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/cursos-de-graduacao/pedagogia/sobre-o-curso/projeto-politico-pedagogico>>. Acesso em: 6 out. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (Bauru). Faculdade de Ciências. **Reestruturação do Curso de Licenciatura em Pedagogia formação de professores para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e gestão educacional**. Marília, 167p, 2006. Disponível em: <<https://www.fc.unesp.br/Home/Cursos/Pedagogia/ppp-pedagogia.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (Marília). Faculdade de Filosofia e Ciências. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Marília, 28 p., 2006. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/projeto_pedagogico.pdf>. Acesso em: 9 out. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (Presidente Prudente). Faculdade de Ciências Tecnologia- Campus de Presidente Prudente. Processo de Reestruturação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Presidente Prudente, 214 p., 2015. Disponível em: <<http://www.fct.unesp.br/#!/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico/projeto-pedagogico-2015>>. Acesso em: 9 out. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (Rio Claro). Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Rio Claro. **Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**. Rio Claro, 53 p., 2017. Disponível em: <<http://ib.rc.unesp.br/#!/graduacao/cursos-conselho-de-curso/pedagogia/principal/>>. Acesso em: 9 out. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (São José do Rio Preto). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas- Campus de São José do Rio Preto. **Criação do Curso de Pedagogia no IBILCE/UNESP**. São José do Rio Preto, 72 p., 2001. Disponível em: <<http://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/Pedagogia/pedagogia---projeto-politico-pedagogico.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

VALIATI, M. R. M. S. **Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor: fatores de risco e intervenção precoce nos centros de educação infantil**. 2014. 279f. Tese. Programa de Pós Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40385>>. Acesso em: 4 nov. 2018.

VASCONCELLOS, L.; GUEDES, L. F. A. *E-Surveys: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica*. In: SEMEAD, Seminários de Administração FEA-USP, 2007. **Anais**, p. 1-16, 2007. Disponível em <<http://sistema.semead.com.br/10semead/sistema/resultado/trabalhosPDF/420.pdf>> Acesso em 20 out. 2016.

VECTORE, C. O Brincar e a Intervenção Mediacional na Formação Continuada de Professores de Educação Infantil. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 105-131, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642003000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 nov. 2018

VELASCO, C.G. **Brincar: o despertar psicomotor**. Rio de Janeiro. Sprint. 1996.

VIEIRA, H. C.; CASTRO, A. E.; SCHUCH JÚNIOR, V. F. O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes. In: SEMEAD Seminários em administração, XIII, 2013. **Anais**, p. 01-13, 2010. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/ciencias/viali/recursos/online/inquiries/O%20uso%20de%20question%C3%A1rios%20via%20e-mail%20em%20pesquisas%20acad%C3%Aamicas%20sob%20a%20%C3%B3tica%20dos.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2018.

VITTA, F. C. F.; SANCHEZ, F. F.; PEREZ, R. R. M. Desenvolvimento motor infantil: avaliação de programa de educação para berçaristas. **Mimesis**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 101-118, 2000.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A. Promoção do desenvolvimento da criança no contexto educacional: o berçário. (Org): Leandro Osni Zaniolo e Maria Júlia C. Dall'Ácqua. **Paco Editorial**, p. 141-162, 2012.

VITTA, F. C. F et al. The Play in the Context of Early Childhood Education in the View of Nurseries Professionals. **Creative Education**, v. 6, n. 05, p. 519, 2015.

VITTA, F. C. F.; SILVA, C. C. B.; ZANILO, L. O. Educação da criança de zero a três anos e educação especial: uma leitura crítica dos documentos que norteiam a educação básica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 9-26, Jan-Mar, 2016.

VITTA, F. C. F. et al. A Produção Científica Nacional na Área de Educação Especial e a Creche. **Rev. bras. educ. espec**, v. 24, n. 4, p. 619-636, 2018.

VITTA, F. C. F.; CRUZ, G. A.; SCARLASSARA, B. S. A base nacional comum curricular e o berçário. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 64-73, jan./abr. 2018.

VITTA, F. C. F.; NOVAES, C. F. M.; CRUZ, G. Revisão da produção científica brasileira: a formação continuada dos profissionais que estão na creche. **Colloquium Humanarum**, v. 15, n. 3, p. 94-105, 2018.

WILLRICH, A.; AZEVEDO, C. C. F.; FERNANDES, J. O. Desenvolvimento motor na infância: influência dos fatores de risco e programas de intervenção. **Rev Neurocienc**, v. 17, n. 1, p. 51-6, 2009.

YOUNG, R. L. *Don't Know Responses in Survey Research*. 2012. 133f. Tese. (Doutorado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação Departamento de Sociologia, Universidade Estadual da Pensilvânia, Pensilvânia, 2012. Disponível em: <<https://etda.libraries.psu.edu/catalog/13934>>. Acesso em: 18 out. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta para Pró-Reitoria de Graduação da UNESP

Araraquara, 16 de outubro de 2017.

Prezada Prof^ª. Dr^ª. Gladis Massini-Cagliari
Pró-Reitora de Graduação da Universidade Estadual Paulista - UNESP

Sou docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências (Campus Marília) e da Pós-Graduação em Educação Escolar (Araraquara) e oriento trabalhos de Mestrado e Iniciação Científica, todos fazendo parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil, do qual sou líder, inscrito no Diretório de Grupos do CNPq.

Será encaminhado, junto à Fapesp, o projeto temático *Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a dois anos: percepção de alunos dos cursos de pedagogia* será desenvolvido junto aos cursos de pedagogia da Unesp. Tem por objetivo verificar a percepção dos alunos de pedagogia sobre o papel das diferentes atividades (rotina, brincar, playground e música) junto ao desenvolvimento integral da criança de zero a dois anos de idade que frequentam a educação infantil. Foi dividido em quatro eixos - atividades de rotina, brincar, playground e música.

Para o desenvolvimento do projeto, os alunos de todos os cursos de pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) serão convidados a responder um questionário com questões abertas e fechadas, com os seguintes temas: perfil pessoal; formação acadêmica; o papel da formação para a atuação junto a crianças de zero a dois anos; percepções acerca das atividades realizadas junto à essa faixa etária e a estimulação do desenvolvimento integral da criança. A partir daí, será feita uma análise dos temas abordados a partir do todo de respostas a cada questão, garantindo-se o sigilo da identidade dos participantes.

Para poder garantir o retorno do maior número de respostas, será utilizado questionário eletrônico organizado na Plataforma Google. Para a aplicação do questionário, necessito que a Diretoria Técnica Acadêmica de cada Faculdade (Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto) encaminhe os e-mails aos possíveis participantes - alunos do curso de graduação em pedagogia. Essa metodologia permitirá que um maior número de sujeitos seja convidado a participar da pesquisa, dando maior segurança quanto a legitimidade da pesquisa e possibilitando a ampliação da amostra.

Dessa forma, venho pedir autorização para o desenvolvimento da pesquisa junto aos alunos. Com essa autorização, entrarei em contato com os coordenadores dos cursos de pedagogia dos diferentes campi, informando os objetivos e metodologia da pesquisa e com a Diretoria Técnica Acadêmica. A este setor será solicitado o encaminhamento do e-mail com o link do questionário juntamente com o convite informando os objetivos da pesquisa, o sigilo quanto à identidade e a possibilidade de desistência em qualquer momento. Também será encaminhado o termo de consentimento livre e esclarecido, que deverá ser aceito pelo participante.

Desde já agradeço a colaboração e me comprometo a divulgar oportunamente os resultados em eventos e revistas qualificadas da área.

Atenciosamente,

Dr^ª. Fabiana C. F. de Vitta
Departamento de Educação Especial - FFC - UNESP/Marília
Pós-Graduação em Educação Escolar - FCLAr - UNESP/Araraquara
Cel. 14-997952907

APÊNDICE B – Carta para os coordenadores do Curso de Pedagogia

Araraquara, 24 de Novembro de 2017.

Prezado Professor(a) Dr(a).
Coordenador do Curso de Pedagogia
Instituto – Unesp
Universidade Estadual Paulista - UNESP

O projeto temático *Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses: percepção de alunos dos cursos de pedagogia* será desenvolvido junto aos cursos de pedagogia da Unesp. Para tanto, a Pró-Reitoria de Graduação desta Universidade foi consultada e autorizou o desenvolvimento da pesquisa, conforme documento anexo.

A pesquisa foi dividida em quatro eixos - atividades de rotina, brincar, playground e música - analisados em trabalhos de mestrado distintos, sob minha orientação. Dessa forma, tem por objetivo verificar a percepção dos alunos de pedagogia sobre o papel das diferentes atividades (rotina, brincar, playground e música) junto ao desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses de idade que frequentam a educação infantil.

Para o desenvolvimento do projeto, os alunos de todos os cursos de pedagogia da Unesp - serão convidados a responder um questionário com questões abertas e fechadas, com os seguintes temas: perfil pessoal; formação acadêmica; o papel da formação para a atuação junto a crianças de zero a 18 meses; percepções acerca das atividades realizadas junto à essa faixa etária e a estimulação do desenvolvimento integral da criança. A partir daí, será feita uma análise dos temas abordados a partir do todo de respostas a cada questão, garantindo-se o sigilo da identidade dos participantes.

Para podermos garantir o retorno do maior número de respostas, será utilizado questionário eletrônico organizado na Plataforma Google e enviado por e-mail aos participantes. Para a aplicação do questionário, necessitamos dos e-mails institucionais dos possíveis participantes. Essa metodologia permitirá que um maior número de sujeitos sejam convidados a participar da pesquisa, possibilitando a ampliação da amostra.

A Divisão Técnica Acadêmica será informada e solicitada a fornecer a lista de e-mails dos discentes regularmente matriculados nos cursos de graduação em pedagogia e, em seguida, o questionário será direcionado a essa lista, juntamente com um e-mail informando os objetivos da pesquisa, o sigilo quanto à sua identidade e a possibilidade de desistência em qualquer momento. Também será encaminhado o termo de consentimento livre e esclarecido, que deverá ser aceito pelo participante. Dessa forma, vimos pedir sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa junto aos alunos, convidando-os a participar.

Desde já agradecemos a sua colaboração e nos comprometemos a divulgar oportunamente os resultados que encontrarmos.

Atenciosamente,

Dr^a. Fabiana C. F. de Vitta
Departamento de Educação Especial - FFC - UNESP/Marília
Pós-Graduação em Educação Escolar - FCLAr - UNESP/Araraquara
Cel. 14-997952907

APÊNDICE C – Carta a Diretoria Técnica Acadêmica

Araraquara, 27 de Novembro de 2017.

Prezado(a) Sandra Regina Albuquerque
Diretor(a) da Divisão Técnica Acadêmica
Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp Presidente Prudente

Universidade Estadual Paulista - UNESP

O projeto temático *Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses: percepção de alunos dos cursos de pedagogia* será desenvolvido junto aos cursos de pedagogia da Unesp. Para tanto, a Pró-Reitoria de Graduação desta Universidade foi consultada e autorizou o desenvolvimento da pesquisa, conforme documento anexo. O coordenador também está sendo comunicado sobre a pesquisa.

A pesquisa foi dividida em quatro eixos - atividades de rotina, brincar, playground e música - analisados em trabalhos de mestrado distintos, sob minha orientação. Dessa forma, tem por objetivo verificar a percepção dos alunos de pedagogia sobre o papel das diferentes atividades (rotina, brincar, playground e música) junto ao desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses de idade que frequentam a educação infantil.

Para o desenvolvimento do projeto, os alunos de todos os cursos de pedagogia da Unesp - serão convidados a responder um questionário com questões abertas e fechadas. Para podermos garantir o retorno do maior número de respostas, será utilizado questionário eletrônico organizado na Plataforma Google e enviado por e-mail aos participantes. Para a aplicação do questionário, necessitamos dos e-mails institucionais dos possíveis participantes. Essa metodologia permitirá que um maior número de sujeitos sejam convidados a participar da pesquisa, possibilitando a ampliação da amostra.

Para encaminhamento da pesquisa, precisamos que esta Divisão encaminhe e-mail a todos os discentes regularmente matriculados nos cursos de graduação em pedagogia com o link do questionário, juntamente com o convite informando os objetivos da pesquisa, o sigilo quanto à sua identidade e a possibilidade de desistência em qualquer momento. Também será encaminhado o termo de consentimento livre e esclarecido, que deverá ser aceito pelo participante.

Ao mesmo tempo, pedimos que nos forneça a lista de e-mails desses alunos para que possamos acompanhar a efetividade da coleta e entrar em contato para reforçar o convite e a necessidade de devolução das respostas.

Desde já agradecemos a sua colaboração e aguardamos contato telefônico ou por e-mail para conduzir a continuidade da pesquisa e para esclarecimentos e alterações que acreditem necessárias.

Atenciosamente,

Dr^a. Fabiana C. F. de Vitta
Departamento de Educação Especial - FFC - UNESP/Marília
Pós-Graduação em Educação Escolar - FCLAr - UNESP/Araraquara
E-mail: fabianavitta.gepadi@gmail.com
Cel. 14-997952907

APÊNDICE D – Carta aos graduandos do Curso de Pedagogia

Araraquara, 15 de Dezembro de 2017.

Prezado estudante

Você está recebendo um formulário que tem por objetivo auxiliar na organização de práticas de formação mais condizentes com as necessidades das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, que hoje são atendidas na fase escolar denominada creche. Nosso interesse está mais direcionado às crianças menores, que nos documentos oficiais estão com idades entre 0 e 1 ano e 6 meses (1a6m).

É parte da pesquisa *Recursos Pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de 0 a 2 anos: percepção de alunos dos cursos de pedagogia* que está sendo realizada por mestrandos do Programa Pós-Graduação em Educação Escolar (Unesp - Araraquara), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Fabiana C. F. de Vitta e abrange todos os estudantes de pedagogia dos cursos da Unesp, tendo autorização da Pró-Reitora de Graduação.

A sua opinião sobre os temas - BRINQUEDO, PLAYGROUND, MÚSICA E ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA - é uma importante contribuição para que esses temas sejam analisados, discutidos e incluídos na formação do pedagogo. Pedimos que tenham paciência e respondam com seriedade cada questão.

Salientamos que não existe certo e errado para as respostas, apenas queremos saber o que você pensa sobre cada assunto. O seu nome não irá aparecer em nada e não será identificado, pois nos interessa o conjunto das respostas.

Para a sua participação, precisamos que acesse o link:

<https://goo.gl/forms/VIz73a1LCTO6thY82>

Pedimos que o formulário seja preenchido até 15 de janeiro de 2018.

Esse email está sendo enviado diretamente pelo sistema da Unesp. Qualquer dúvida, estamos à disposição pelo email: fabianavitta.gepadi@gmail.com

Agradecemos desde já pela dedicação de seu tempo e sua contribuição.

APÊNDICE E – Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses: percepção de alunos dos cursos de pedagogia” sob responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética.

A pesquisa tem como objetivo verificar a percepção dos alunos de pedagogia sobre o papel das diferentes atividades (atividades de vida diária, playground, brincar e música) junto ao desenvolvimento integral da criança entre zero a 1 anos e 6 meses de idade que frequentam a educação infantil.

Você responderá a um questionário com questões abertas e fechadas, com os seguintes temas: perfil pessoal; formação acadêmica; o papel da formação para a atuação junto a crianças de zero a 18 meses; percepções acerca das atividades realizadas junto à essa faixa etária e a estimulação do desenvolvimento integral da criança.

O questionário será online, pela ferramenta virtual plataforma Google. Para isso, é necessário que o termo de consentimento seja assinalado e que o aluno participante responda ao questionário com fidedignidade.

É importante que as respostas sejam dadas individualmente, sem consultas, refletindo o conhecimento e a opinião de cada participante.

O preenchimento do questionário pode oferecer riscos, minimizados pelo seguimento dos procedimentos éticos e você possui o direito de recusar-se a participar da pesquisa ou retirar seu consentimento, sem penalidades ou prejuízos pessoais.

Será feita uma análise dos temas abordados a partir do todo de respostas a cada questão, garantindo o sigilo da identidade do participante. Os dados poderão ser utilizados em pesquisas futuras, desde que relacionadas com esta temática, não sendo utilizadas para outras finalidades.

Para quaisquer dúvidas, o telefone para contato é (14)99795-2907 (Profa. Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta: Departamento de Educação Especial).

Ao consentir, você declara que autoriza a sua participação no projeto de pesquisa e que seus dados coletados serão utilizados como parte de um relatório de pesquisa científica. Você também declara de que foi informado, de forma clara e detalhada, dos objetivos e dos procedimentos a serem utilizados para a coleta de dados, assim como esclarecido o fato de que sua participação sigilosa não acarretará nenhum prejuízo para a sua situação profissional e pessoal.

Atenciosamente,
Profª. Drª. Fabiana C. F. de Vitta

APÊNDICE F – Questionário

Atividades e Recursos Pedagógicos.

Esse formulário tem por objetivo auxiliar na organização de práticas de formação mais condizentes com as necessidades das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, que hoje são atendidas na fase escolar denominada creche. Nosso interesse está mais direcionado às crianças menores, que nos documentos oficiais estão com idades entre 0 e 1 ano e 6 meses (1a6m). Essa idade tem características especiais, de desenvolvimento e aprendizagem e precisa de atenção, tanto nas práticas de educação infantil como nos cursos de formação inicial e continuada.

A sua opinião sobre os temas - BRINQUEDO, PLAYGROUND, MÚSICA E ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA - é uma importante contribuição para que esses temas sejam analisados, discutidos e incluídos na formação do pedagogo. Pedimos que tenham paciência e respondam com seriedade cada questão.

Salientamos que não existe certo e errado para as respostas, apenas queremos saber o que você pensa sobre cada assunto. O seu nome não irá aparecer em nada e não será identificado, pois nos interessa o conjunto das respostas.

Estes temas estão diretamente relacionados às atividades que acontecem na rotina das instituições de educação infantil junto à faixa etária de 0 a 1a6m. Dessa forma,

- BRINQUEDO refere-se ao seu uso no contexto educacional da criança na fase do berçário;

- PLAYGROUND diz respeito ao uso de dispositivos como balanço, escorregador, gira-gira, gangorra, cavalinhos ou similares para balanço, etc.;

- MÚSICA refere-se a atividades nas quais a música é utilizada;

- ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA refere-se às atividades desenvolvidas cotidianamente nos berçários como HIGIENE, VESTUÁRIO E ALIMENTAÇÃO.

Para a sua participação, precisamos que leia e concorde com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que pode ser acessado no link: <https://drive.google.com/open?id=1gBGS1mt-U9NekgYlOIXbsMh0xbAmKuCE>

Ao finalizar as respostas (ou se precisar parar de responder) vá ao final do questionário e ENVIE para que possamos computá-las, caso contrário elas serão perdidas. Contamos com sua colaboração para o desenvolvimento de um trabalho sério que possa auxiliar a rever e repensar essa fase da educação infantil!

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

Sem título

2. *

Texto

Marque todas que se aplicam.

Recebi as informações sobre os objetivos da pesquisa de forma clara e concordo em participar do estudo "Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a 18 meses: percepção de alunos dos cursos de pedagogia".

3. Ano de ingresso na graduação.

Marcar apenas uma oval.

- Antes de 2012.
 2012.
 2013.
 2014.
 2015.
 2016.
 2017.
 2018

4. Local de Graduação.

Marcar apenas uma oval.

- Araraquara.
 Bauru.
 Marília.
 Presidente Prudente.
 Rio Claro.
 São José do Rio Preto.

5. A criança entre 0 e 1a6m deve frequentar a instituição de Educação Infantil?

Marcar apenas uma oval.

- Não deve. Deve ficar em casa com a mãe.
- Não deve. Caso a mãe trabalhe, deve ficar com um parente próximo.
- Deve, caso a mãe trabalhe e não tenha outra pessoa para cuidar.
- Caso a mãe trabalhe, é preferível que a criança fique na escola, do que com outra pessoa, ainda que familiar.
- Toda criança deve ir para a escola, já aos 6 meses, mesmo que a mãe não trabalhe.
- Outro: _____

6. Cite 3 principais objetivos da educação infantil junto faixa etária de 0 a 1a6m.

7. Assinale os documentos oficiais relacionados a educação infantil que você conhece.

Caso não tenha contemplado um dos objetivos, insira em "outros".

Marque todas que se aplicam.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).
- Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998).
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).
- Plano Nacional de Educação (2014).
- Base Nacional Comum Curricular (2017).
- Outro: _____

8. Quais conhecimentos são necessários para atuar junto a criança de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Etapas do desenvolvimento motor infantil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etapas do desenvolvimento cognitivo infantil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etapas do desenvolvimento emocional infantil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etapas do desenvolvimento da linguagem infantil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento neurológico da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades pedagógicas para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saúde da criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização do tempo na instituição para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização do espaço na instituição para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fatores que interferem no desenvolvimento da criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inclusão em instituições educacionais para a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como dar banho na criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como alimentar a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como vestir a criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão voltada para aspectos específicos do atendimento à criança de 0 a 1a6m.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Documentos oficiais sobre essa fase da educação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Durante a graduação, o currículo do seu curso de pedagogia oferece conhecimento teórico-prático relacionado aos temas abaixo?

Marque todas que se aplicam.

	Não oferece	Teórico	Prático	Não sei
Atividades de vida diária.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brinquedos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Música.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Playground.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Junto à faixa etária de 0 a 1a6m, qual a importância do curso de pedagogia fornecer conhecimento teórico-prático relacionado aos temas abaixo?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Atividades de vida diária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Qual a importância do professor propor as atividades abaixo junto à faixa etária de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Atividades de vida diária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com equipamentos do playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. O professor deve planejar as atividades abaixo junto a faixa etária de 0 a 1a6m?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Não sei
Atividades de vida diária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com brinquedo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com equipamentos do playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Relacione os objetivos com as atividades listadas:

Marque todas que se aplicam.

	Atividades de vida diária (alimentação, vestuário e higiene)	Atividades com brinquedos	Atividades com equipamentos do playground	Atividades com música
Atender às necessidades fisiológicas da criança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promover a autonomia e independência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver as habilidades motoras grossas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver as habilidades motoras finas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Socializar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver do pensamento da criança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entreter as crianças enquanto são realizadas atividades com outros grupos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Divertir e entreter as crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promover o descanso das profissionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver o equilíbrio e planejamento motor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver o esquema corporal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver a organização espacial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver a organização temporal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver a lateralidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. As atividades listadas tem relação com a aprendizagem da criança no ambiente educacional?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não	Não sei
Atividades de vida diária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com equipamentos do playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ATIVIDADES COM BRINQUEDOS

O brinquedo faz parte da rotina da criança. Gostaríamos de saber qual o seu entendimento sobre as atividades com brinquedos para crianças pequenas.

15. Cite 3 objetivos do uso de brinquedos em atividades realizadas junto a faixa etária de 0 a 1a6m.

O brinquedo faz parte da rotina da criança. Gostaríamos de saber qual o seu entendimento sobre as atividades com brinquedos para crianças pequenas.

16. Qual a importância dos brinquedos abaixo na instituição educacional que atende a criança de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Chocalhos industrializados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chocalhos confeccionados pela instituição (por exemplo, de garrafa pet).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mordedores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Móbiles confeccionados pela instituição (professora ou auxiliar).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Móbiles industrializados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos industrializados com funções: empurrar, encaixar, puxar, rosquear, entre outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetos reciclados para trabalhar funções: empurrar, puxar, encaixar, rosquear, entre outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos luminosos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos que produzem som.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos que reproduzem músicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cesto do tesouro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bonecas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Carrinhos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bolas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos de pelúcia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fantoches.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos que imitam utensílios domésticos - faz de conta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros plásticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fantasia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Triciclo infantil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Qual a importância das características dos brinquedos disponíveis para a criança de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Textura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material (madeira, pano, plástico, dentre outros).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formato.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estímulos auditivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estímulos visuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estímulos táteis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funções do brinquedo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faixa etária do brinquedo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Qual a importância dos aspectos relacionados ao espaço e ao tempo para a atividades com brinquedos junto a faixa etária de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Atividades com brinquedos dentro da sala "de aula".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com brinquedos em pátio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades com brinquedos em área externa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do tempo da atividade com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do espaço da atividade com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de profissionais interfere no tempo disponível para atividades com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de profissionais interfere no espaço disponível para atividades com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os objetivos das atividades com brinquedos são influenciados pelos materiais, tempo e espaço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento das atividades com brinquedos é influenciado pelos materiais, tempo e espaço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinquedos mantidos ao alcance da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Qual a importância das diferentes formas de participação da criança de 0 a 1a6m durante as atividades com brinquedos?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
A criança participa das atividades com brinquedos de forma livre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança participa das atividades com brinquedos de forma dirigida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança participa das atividades com brinquedos somente com a supervisão de um adulto responsável.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança participa das atividades com brinquedos somente com a supervisão de um professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança aprende a usar os brinquedos a partir de suas experiências e orientações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança guarda os objetos e brinquedos após o uso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Qual a importância das diferentes formas de participação do professor junto a criança de 0 a 1a6m durante as atividades com brinquedos?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
A escolha do brinquedo nas atividades é feita pelo professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A presença atenta do professor é importante durante a atividade com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A presença e participação do professor não se fazem necessárias durante as atividades com brinquedos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As atividades com brinquedos podem ser livres para a criança, mas nunca livres para o professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor oferece o modelo das atividades com brinquedos, mas permite a iniciativa da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ATIVIDADES COM EQUIPAMENTOS DE PLAYGROUND

Gostaríamos de saber o que pensa sobre os equipamentos de playgrounds - brinquedos para atividades consideradas de "parque".

21. Cite 3 objetivos das atividades com equipamentos do playground realizadas junto a faixa etária de 0 a 1a6m.

Gostaríamos de saber o que pensa sobre os equipamentos de playgrounds - brinquedos para atividades consideradas de "parque".

22. Qual a importância dos equipamentos abaixo na instituição educacional que atende a criança de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Escorregador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gira-gira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Balanço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gangorra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tanque de areia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cavalinho de balanço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Túnel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pula-pula/Cama elástica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Qual a importância dos aspectos relacionados ao espaço e ao tempo para a atividades com equipamentos do playground junto a faixa etária de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
As atividades com equipamentos do playground devem ser realizadas em área externa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de profissionais interfere na organização do tempo para o uso dos equipamentos de playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A quantidade de equipamentos interfere na organização do espaço do playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os objetivos a serem trabalhados nas atividades com equipamentos de playground são influenciados pelo material, tempo e espaço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento das atividades com equipamentos de playground é influenciado pelo material, tempo e espaço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do tempo da atividade com equipamentos do playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de crianças interfere na organização do uso dos equipamentos de playground.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Qual a importância das diferentes formas de participação da criança de 0 a 1a6m durante as atividades com equipamentos do playground?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
A criança utiliza os equipamentos do playground de forma livre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança utiliza os equipamentos do playground de forma dirigida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança utiliza os equipamentos do playground somente com a supervisão de um adulto responsável.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança utiliza os equipamentos do playground somente com a supervisão de um professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança aprende a usar os equipamentos do playground a partir de suas experiências e orientações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança utiliza os equipamentos do playground ao final ou entre o período de algumas atividades, como recompensa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ATIVIDADES COM MÚSICA

Sabemos que a música é usada largamente nas instituições de Educação Infantil. Nosso interesse reside no que é ensinado em Pedagogia sobre a forma de usá-la nesses contextos. Nesta seção necessitamos de respostas que nos auxiliem no entendimento da música como recurso pedagógico no contexto educacional.

25. Cite 3 objetivos do uso da música em atividades realizadas junto a faixa etária de 0 a 1a6m.

26. Em quais situações é indicado o uso de música junto a crianças de 0 a 1a6m?

É possível indicar mais de um item para cada atividade citada.
 Marque todas que se aplicam.

	Não deve ter músicas	Música cantada pela professora e pelas crianças	Vídeo com música	Música tocada em aparelho de som
Horário de entrada das crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em atividades externas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante o horário do sono.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante a alimentação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante a troca e banho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em atividades em sala.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brincadeiras e jogos cantados e rítmicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividades festivas e culturais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Em relação às opções de músicas infantis listadas, quais você conhece e quais indicaria para a faixa etária de 0 a 1a6m?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Conheço e indico	Não conheço, mas parece ser indicada	Conheço e não indico	Não conheço, por isso não indico	Não sei responder
Cantigas de roda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Patati Patata e similares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Galinha Pintadinha.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Xuxa, Eliana e similares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Palavra cantada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Músicas diversas instrumentais para bebês (Villa Lobos, Beatles, Country, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quem canta seus males espanta (Coleção com dois volumes).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Músicas daqui, ritmos do mundo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MPBs infantis - Pequeno cidadão (Arnaldo Antunes), Adriana Partimpim, Música de brinquedo (Pato Fu), Adriana Partimpim, Toquinho, Vinicius, MPB4, dentre outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tempo de brincar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Se você conhece e indicaria outros tipos de música não contemplados na lista acima, por favor, enumere-os aqui.

29. Qual a importância das diferentes formas de ação do professor junto a criança de 0 a 1a6m durante as atividades de música?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Preparar e organizar as músicas utilizadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer diferentes estilos musicais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar diferentes objetos para a criança acompanhar a música e marcar o ritmo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer as letras e ritmos de diferentes músicas para cantar com ou para as crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolher o estilo de música apropriado para cada atividade e objetivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oferecer a escuta de diferentes instrumentos nas atividades com música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar diferentes materiais para fazer ou acompanhar música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar o corpo para fazer sons.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar o corpo para expressar a música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA

As Atividades de Vida Diária (AVD) são aquelas que desempenhamos diariamente, entre elas, as de higiene corporal, vestuário e alimentação. Essas tarefas são desenvolvidas na rotina da instituição educacional diariamente, ocupando uma parte considerável do tempo despendido junto às crianças de 0 a 1a6m. Dessa forma, será muito importante sua resposta para podermos analisar como estas atividades são desenvolvidas na formação do estudante de pedagogia.

30. Cite 3 objetivos das AVDs realizadas junto a faixa etária de 0 a 1a6m.

31. Como você considera as atividades desenvolvidas na rotina da instituição educacional junto às crianças de 0 a 1a6m?

Nesta questão, você pode selecionar uma das colunas ou as duas, para cada uma das atividades citadas.

Marque todas que se aplicam.

	Cuidado	Educação
Lanche da manhã.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Troca de roupa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Banho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso do vaso sanitário/penico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Almoço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jantar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lanche da tarde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escovação dos dentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Quem é o responsável por desenvolver as AVDs junto à criança de 0 a 1a6m?

Marcar apenas uma oval.

- Sempre a professora. *Ir para a pergunta 32.*
- Sempre a mesma auxiliar da professora. *Ir para a pergunta 32.*
- Qualquer pessoa que esteja disponível na instituição. *Ir para a pergunta 32.*
- Uma profissional de serviços gerais da instituição. *Ir para a pergunta 32.*
- Tanto faz a pessoa que desenvolve esta atividade. *Ir para a pergunta 32.*
- Outro: _____

ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA

Ao finalizar as respostas (ou se precisar parar de responder) vá ao final do questionário e ENVIE para que possamos computá-las, caso contrário elas serão perdidas.

ALIMENTAÇÃO

33. Qual a importância das características dos utensílios abaixo, utilizados junto à criança de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Tamanho da colher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material da colher (silicone, alumínio, etc...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material do prato.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipo de utensílio (prato, cumbuca, etc..).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipo de copo (com/sem canudo, com/sem tampa, etc...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipo de canudo (bico, canudo de sugar, etc...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material do copo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipo de mamadeira (bico e formato).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipos de chupeta (bico e vedação).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altura da mesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altura da cadeira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipo de cadeirão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tipo de bebê conforto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Qual a importância dos fatores relacionados ao espaço e ao tempo para as atividades de alimentação junto a faixa etária de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Alimentação das crianças menores de um ano no bebê conforto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alimentação das crianças em cadeirões, quando conseguem permanecer sentadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de profissionais interfere no tempo disponível para atividades de alimentação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alimentação realizada no refeitório.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alimentação realizada na sala "de aula".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do tempo das atividades de alimentação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do espaço das atividades de alimentação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento das atividades de alimentação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição contar com um local apropriado e exclusivo para alimentação dessa faixa etária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Qual a importância das diferentes formas de participação da criança de 0 a 1a6m durante as atividades de alimentação?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Alimentação da criança com as mãos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alimentação da criança com a colher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração da criança em esperar seu momento de abrir a boca para receber a comida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração da criança não atrapalhando, facilitando e agilizando a atividade de alimentação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A participação livre da criança não é possível nas atividades de alimentação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alimentação realizada de forma livre pela criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor oferecer o modelo das atividades de alimentação, mas permite, a iniciativa da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HIGIENE

36. Qual a importância das características abaixo na instituição educacional que atende a criança de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Tipo de material da cuba de banho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tamanho da cuba de banho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profundidade da cuba de banho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Localização da saída de água.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Piso do banheiro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disposição de locais para banho em pé usando chuveiro, para crianças que já andam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medida da bancada para trocas de fraldas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Barras de apoio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acesso às cubas de banho deve ser realizado pela própria criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altura das pias para escovação de dentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tamanho da escova de dente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bucha macia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. Qual a importância dos fatores relacionados ao espaço e ao tempo para a atividade de higiene junto a faixa etária de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Banho com uso de chuveiro nas crianças que conseguem permanecer em pé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Banho em cubas com o uso de chuveirinho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do espaço para as atividades de higiene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do tempo para as atividades de higiene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades de higiene realizadas no banheiro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades de higiene realizadas na sala "de aula".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição contar com um local apropriado e exclusivo para higienização dessa faixa etária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento das atividades de higiene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de profissionais interfere no tempo disponível para atividades de higiene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. Qual a importância das diferentes formas de participação da criança de 0 a 1a6m durante as atividades de higiene?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Participação da criança no banho e na higiene segurando os objetos que são utilizados na tarefa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação da criança no banho ensaboando seu próprio corpo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração da criança movendo as partes do corpo quando solicitada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração da criança quando não atrapalha, facilitando e agilizando as atividades de higiene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A participação livre da criança não é possível durante as atividades de higiene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escovação realizada pela criança com orientação da profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Higiene realizada de forma livre pela criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor oferecer o modelo das atividades de higiene, mas permite, a iniciativa da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Linha 9 (desconsiderar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

VESTUÁRIO

39. Qual a importância das características abaixo na instituição educacional que atende a criança de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Espelho fixo na parede, respeitando o tamanho da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colchonete/colchão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bancadas na sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bancadas no banheiro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Local para as mochilas, próximo as bancadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estante próximo as bancadas para organização do material utilizado nas atividades de vestuário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Qual a importância dos fatores relacionados ao espaço e ao tempo para a atividades de vestuário junto a faixa etária de 0 a 1a6m?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Trocas de roupa realizadas em bancadas nas crianças menores de um ano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trocas de roupa realizadas em frente ao espelho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do espaço para as atividades de vestuário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trocas de roupa realizadas no banheiro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trocas de roupa realizadas na sala "de aula".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição contar com um local apropriado e exclusivo para as trocas de roupa dessa faixa etária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento do tempo para as atividades de trocas de roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejamento das atividades de vestuário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O número de profissionais interfere no tempo disponível para atividades de vestuário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. Qual a importância das diferentes formas de participação da criança de 0 a 1a6m durante as atividades de vestuário?

Pontue de 1 a 5 conforme a importância, considerando que 1 representa sem importância e 5 extrema importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Participação da criança segurando os objetos que são utilizados nas trocas de roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação da criança segurando suas peças de roupa nas trocas de roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração da criança esperando seu momento para auxiliar na colocação da roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboração da criança quando não atrapalha, facilitando e agilizando as trocas de roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação livre da criança nas atividades de trocas de roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trocas de roupas realizadas de forma livre pela criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor oferecer o modelo das atividades de trocas de roupa, mas permite, a iniciativa da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

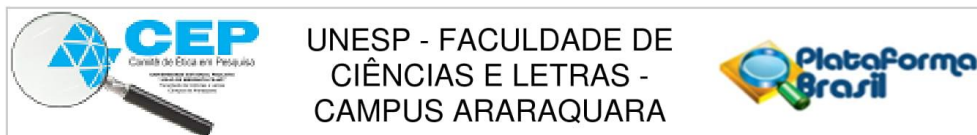
COMENTÁRIOS

Este espaço é destinado a comentários que você queira fazer sobre assuntos tratados neste questionário e sobre o instrumento utilizado.

42. **Opcional.**

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS PLAYGROUNDS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO DE GRADUANDOS DE PEDAGOGIA

Pesquisador: CARLA FRANCIELLY MARTINI NOVAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 66760117.8.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.156.980

Apresentação do Projeto:

O projeto é claro bem apresentado.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos se apresentam claros e adequados para sua consecução.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos riscos e dos benefícios estão bem apresentados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários ou considerações a acrescentar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão disponíveis e em conformidade com a regulamentação atual.

Recomendações:

A recomendação é que se proceda a adequação do cronograma para que a aplicação dos instrumentos se deem a partir da aprovação neste Comitê.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Além do ajuste do cronograma, não há pendências ou inadequações.

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3301-6224 **Fax:** (16)3332-0698 **E-mail:** sta@fclar.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 2.156.980

Considerações Finais a critério do CEP:

O Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, manifesta-se, "ad referendum" do Comitê, pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto.

O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_859176.pdf	09/06/2017 22:09:22		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA.pdf	09/06/2017 22:03:16	CARLA FRANCIELLY MARTINI NOVAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/06/2017 22:00:37	CARLA FRANCIELLY MARTINI NOVAES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	09/06/2017 21:59:25	CARLA FRANCIELLY	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_Assinada.pdf	07/03/2017 09:50:27	CARLA FRANCIELLY	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 05 de Julho de 2017

Assinado por:
Sebastião de Souza Lemes
(Coordenador)

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3301-6224 **Fax:** (16)3332-0698 **E-mail:** sta@fclar.unesp.br

ANEXO B – Aprovação da Pró-Reitoria de Graduação da UNESP

Araraquara, 16 de outubro de 2017.

Prezada Prof. Dr. Gladis Massini-Cagliari
Pró-Reitora de Graduação da Universidade Estadual Paulista - UNESP

Sou docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências (Campus Marília) e da Pós-Graduação em Educação Escolar (Araraquara) e oriento trabalhos de Mestrado e Iniciação Científica, todos fazendo parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade e Desenvolvimento Infantil, do qual sou líder, inscrito no Diretório de Grupos do CNPq.

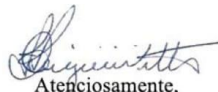
Será encaminhado, junto à Fapesp, o projeto temático *Recursos pedagógicos e estimulação do desenvolvimento integral da criança de zero a dois anos: percepção de alunos dos cursos de pedagogia* será desenvolvido junto aos cursos de pedagogia da Unesp. Tem por objetivo verificar a percepção dos alunos de pedagogia sobre o papel das diferentes atividades (rotina, brincar, playground e música) junto ao desenvolvimento integral da criança de zero a dois anos de idade que frequentam a educação infantil. Foi dividido em quatro eixos - atividades de rotina, brincar, playground e música.

Para o desenvolvimento do projeto, os alunos de todos os cursos de pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) serão convidados a responder um questionário com questões abertas e fechadas, com os seguintes temas: perfil pessoal; formação acadêmica; o papel da formação para a atuação junto a crianças de zero a dois anos; percepções acerca das atividades realizadas junto à essa faixa etária e a estimulação do desenvolvimento integral da criança. A partir daí, será feita uma análise dos temas abordados a partir de todas as respostas a cada questão, garantindo-se o sigilo da identidade dos participantes.

Para poder garantir o retorno do maior número de respostas, será utilizado questionário eletrônico organizado na Plataforma Google. Para a aplicação do questionário, necessito que a Diretoria Técnica Acadêmica de cada Faculdade (Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto) encaminhe os e-mails aos possíveis participantes - alunos do curso de graduação em pedagogia. Essa metodologia permitirá que um maior número de sujeitos seja convidado a participar da pesquisa, dando maior segurança quanto a legitimidade da pesquisa e possibilitando a ampliação da amostra.

Dessa forma, venho pedir autorização para o desenvolvimento da pesquisa junto aos alunos. Com essa autorização, entrarei em contato com os coordenadores dos cursos de pedagogia dos diferentes campi, informando os objetivos e metodologia da pesquisa e com a Diretoria Técnica Acadêmica. A este setor será solicitado o encaminhamento do e-mail com o link do questionário juntamente com o convite informando os objetivos da pesquisa, o sigilo quanto à identidade e a possibilidade de desistência em qualquer momento. Também será encaminhado o termo de consentimento livre e esclarecido, que deverá ser aceito pelo participante.

Desde já agradeço a colaboração e me comprometo a divulgar oportunamente os resultados em eventos e revistas qualificadas da área.


Atenciosamente,

Dr.ª Fabiana C. F. de Vitta
Departamento de Educação Especial - FFC - UNESP/Marília
Pós-Graduação em Educação Escolar - FCLAr - UNESP/Araraquara
Cel. 14-997952907

considero autorizada

Prof.ª Dra. Gladis Massini Cagliari
Pró-Reitora de Graduação UNESP