



A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO SUSTENTÁVEL

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ENVIRONMENTAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF SUSTAINABLE HUMAN DEVELOPMENT

LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA Y LA EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE

Giulliana Cassandra Pacheco Soster Antoniassi¹
Maristela Rosso Walker²

DOI: 10.54751/revistafoco.v16n1-087

Recebido em: 23 de Dezembro de 2022

Aceito em: 23 de Janeiro de 2023



RESUMO

Conceituações de Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano Sustentável originaram-se e são discutidas em tempos distintos, com abordagens que ganham destaque a partir dos anos 80 quando emergiram concepções consideradas críticas. Pressupõe-se que iniciativas no processo de internalização poderiam impulsionar propostas pedagógicas com vistas a enriquecer o desenvolvimento infantil sob a perspectiva do desenvolvimento humano sustentável. Objetivamos analisar a percepção de quinze profissionais de um Centro Municipal de Educação Infantil situado em Santa Helena – PR sobre a contribuição da Educação Ambiental no desenvolvimento humano da criança pequena. Por meio de estudo da legislação e com uso de metodologia qualitativa, procedeu-se à pesquisa-ação por meio de questionários, encontros formativos com perguntas geradoras e diário de bordo, cujos dados foram analisados sob o escopo da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977, 2011). A partir do tema, buscou-se responder à pergunta de pesquisa sobre qual a influência da Educação Ambiental no desenvolvimento humano sustentável da criança pequena. As análises dos dados evidenciam a escassez de estudos acadêmicos sobre a Educação Ambiental na Educação Infantil, tendo uma predominância no espaço educativo das concepções naturalista, conservacionista e pragmática. Constatou-se que a Educação Ambiental na Educação Infantil possibilita a internalização do conhecimento e aprendizagem significativa na emancipação do sujeito e seu pleno desenvolvimento e que o

¹ Mestra em Recursos Naturais e Sustentabilidade pelo Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais e Sustentabilidade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PPGRNS – UTFPR). Centro Municipal de Educação Infantil. Rua Cipreste, 1201, São Luís, Santa Helena - Paraná, CEP: 85892-000.

E-mail: giulliana.p.antoniassi@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Rua Rio Branco, 2185, Centro, Medianeira - Paraná, CEP: 85884-000. E-mail: maristelawalker@gmail.com

conhecimento é inseparável do desenvolvimento como forma de liberdade, tornando-se suporte para aspectos evolutivos da criança pequena com uma ótica sustentável.

Palavras-chave: Educação infantil; educação ambiental; análise de conteúdo; desenvolvimento humano.

ABSTRACT

The conceptualizations of Environmental Education and Sustainable Human Development originate and are discussed at different times, with approaches that gain emphasis from the 1980s, when concepts considered critical arised. It is assumed that the initiatives in the process of internalization could promote pedagogical proposals with a view to enriching child development from the perspective of sustainable human development. Our objective is to analyze the perception of the professionals of a Municipal Center for Early Childhood Education located in Santa Helena – PR about the contribution of Environmental Education in the human development of young children. Through a study of the legislation and using a qualitative methodology, an action research was carried out through questionnaires, training sessions with generating questions and a log, whose data were analyzed under the scope of Content Analysis (BARDIN, 1977, 2011). Based on the theme, we seek to answer the research question about the influence of Environmental Education on the sustainable human development of young children. The analysis of the data shows the scarcity of academic studies on Environmental Education in Early Childhood Education, with a predominance in the educational space of naturalistic, conservationist and pragmatic conceptions. It was detect that Environmental Education in Early Childhood Education enables the internalization of significant knowledge and learning in the emancipation of the subject and their full development and that the knowledge is inseparable from development as a form of freedom, becoming a support for the evolutionary aspects of the young child with a sustainable perspective.

Keywords: Early childhood education; environmental education; content analysis; human development.

RESUMEN

Las conceptualizaciones de Educación Ambiental y Desarrollo Humano Sustentable se originan y discuten en diferentes épocas, con enfoques que ganan protagonismo a partir de los años 80, cuando surgen concepciones consideradas críticas. Se asume que las iniciativas en proceso de internalización podrían impulsar propuestas pedagógicas orientadas a enriquecer el desarrollo infantil desde la perspectiva del desarrollo humano sostenible. Nos propusimos analizar la percepción de quince profesionales de un Centro Municipal de Educación Infantil ubicado en Santa Helena - PR sobre la contribución de la Educación Ambiental en el desarrollo humano de los niños pequeños. Mediante estudio de la legislación y con uso de metodología cualitativa, se procedió a la investigación-acción por medio de cuestionarios, reuniones formativas con generación de preguntas y cuaderno de bitácora, cuyos datos fueron analizados bajo el ámbito del Análisis de Contenido (BARDIN, 1977, 2011). A partir del tema, se buscó responder a la pregunta de investigación sobre cuál es la influencia de la Educación Ambiental en el desarrollo humano sostenible de los niños pequeños. El análisis de los datos muestra la escasez de estudios académicos sobre Educación Ambiental en Educación Infantil, predominando en el espacio educativo las concepciones naturalistas, conservacionistas y pragmáticas. Se constató que la educación ambiental en la educación infantil posibilita la interiorización del conocimiento y el aprendizaje significativo en la emancipación del sujeto y su pleno desarrollo y que el conocimiento es inseparable del desarrollo como forma de libertad, convirtiéndose en soporte de aspectos evolutivos del niño pequeño

con una perspectiva sostenible.

Palabras clave: Educación infantil; educación medioambiental; análisis de contenido, desarrollo humano.

1. Introdução

A Educação Infantil (doravante, EI) como etapa da formação e do desenvolvimento do indivíduo operacionaliza-se por meio da internalização dos conceitos espontâneos e científicos. Vygotsky (1998, p. 74) chama de internalização “a reconstrução interna de uma operação externa”. Esse processo tem potencial transformador e gera possibilidades fundamentais de emancipação individual e coletiva da criança em fase de formação.

Os documentos que referenciam a EI e a Educação Ambiental (a partir daqui EA) visam a intencionalidade de promover o desenvolvimento humano na sua integralidade, utilizando práticas pedagógicas e relacionando-as para que se concretizem nas experiências vivenciadas no ambiente escolar, fomentando questões acerca do desenvolvimento humano. As reflexões constituídas por nossas atitudes e o reflexo delas repercutem direta ou indiretamente no planeta Terra, daí sua relação com a EA.

A EA na primeira infância intenta a busca de uma visão crítica e transformadora que refletirá em contribuições para o desenvolvimento humano da criança. Nessa perspectiva, o entendimento sobre o papel individual do sujeito no planeta e do planeta para o sujeito é crucial e impeditivo na alusão ao desenvolvimento humano sustentável como forma de liberdade humana. Conforme Brandão (1981, p. 218) “Não se trata de conhecer para promover ou para desenvolver algo, mas para transformar o todo que esse algo existe”. Assim, é fundamental proporcionar e praticar o papel da EA como tema transversal na busca do desenvolvimento integral do sujeito, para que haja uma relação saudável entre homem e natureza como via de mão dupla.

Os acontecimentos ambientais no mundo trouxeram transformações, mudanças históricas, sociais, políticas e econômicas que contribuíram para as questões relacionadas à EA. Sua inserção na EI não poderia ficar alijada desse processo, visto ser uma das etapas fundamentais no processo de internalização das crianças. Propusemos, nesse artigo, discutir alguns conceitos teóricos

relacionados à EI, à EA e às relações dessas temáticas com o desenvolvimento humano pela ótica sustentável, apresentando alguns resultados obtidos através dos quinze participantes que compuseram o *corpus* da pesquisa de campo.

2. A Educação Infantil

A história da EI revela mudanças significativas, sendo reconhecida no século XIX pelo termo Jardim de Infância, que foi cunhado pelo pedagogo alemão Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852). Amante da botânica e defensor revolucionário do papel ativo do aluno, ele defendia que a criança é como uma “flor que desabrocha” e deveria ser nutrida e cuidada como planta. Daí a referência ao jardim.

No Brasil, os reflexos da Revolução Industrial e a força do capitalismo também influenciaram todo esse contexto. O período que promoveu a ascensão da industrialização e do modo de produção capitalista provocou a necessidade de criação de instituições que garantissem um lugar seguro para a criança ficar enquanto os pais trabalhavam. Isso acarretou o início do processo de reconhecimento da educação pré-escolar e o visualizar de mudanças nos aspectos sociais e intelectuais.

A partir do século XIX a primeira lei que tratou efetivamente EI foi a LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº4.024/61 que apenas mencionava essa etapa de escolarização em Jardins de Infância ou instituições permanentes. Em seguida, a Lei nº5.692/71 alterou a lei anterior e favoreceu a conquista da EI como um direito da família e da criança. O direito do sujeito não se concretiza apenas com a ação do Estado, também são direitos garantidos na Constituição Federal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96 evidenciou na década de 1990 ser uma responsabilidade da pasta de educação a EI e também se iniciaram as discussões político-pedagógicas sobre o atendimento à criança, porque, já na Constituição de 1988, ela foi inserida como sujeito de direitos e a EI incluída no sistema educacional. No art. 29 da LDB nº 9394/96 consta que

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como

finalidade 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 (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, p. 7).

A questão de formação humana ressalta o processo humanizador da criança com a finalidade de complementar a ação da família e da comunidade, objetivando o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. A concepção de EI preza a criança que convive, brinca, participa, explora, expressa, conhece e vincula-se ao potencial da EA como processo de desenvolvimento natural e espontâneo que contribuirá significativamente para a construção do indivíduo pessoal, social e cultural.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) representou um avanço para a época, porém era mais como uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem e não trazia a criança e sua identidade como foco principal. O Referencial Curricular da Educação Infantil asseverava que

[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. Assim, o cuidar exige um comprometimento com o desenvolvimento e com a pessoa humana numa dinâmica que possibilite o cultivar de valores como solidariedade, seguridade, respeito e cooperação (BRASIL 1998, p. 24).

A organização do RCNEI (1998) traz a concepção da criança com o foco no seu desenvolvimento integral, mas ela é vista como alguém que responde aos estímulos dados pelos adultos. Por exemplo, esclarece o que deve ser ensinado em cada etapa, por meio de eixos, considerados de forma integrada: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática. O cuidar trazido nos referenciais está organizado e estabelece diretrizes tornando a prática cada vez mais clara e eficaz.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) colocam o foco nas interações e na brincadeira como eixos estruturantes do currículo que norteiam a produção do conhecimento nas escolas infantis. A sua organização traz a concepção da criança, ampliando seu olhar sobre ela, considerando as interações sociais como condições essenciais para o

aprendizado e ela está no centro do processo, como sujeito das diferentes práticas cotidianas, sendo tratada com toda sua complexidade. Destaca também a necessidade de trazer mais subsídios sobre como a criança aprende para que, a partir daí, possa se pensar em como garantir o que ela tem direito de aprender nessa fase. Reforça a importância de que o aluno tenha acesso ao conhecimento cultural, científico e o contato com a natureza, preservando o modo de a criança aprender. Em sua organização, considera como eixos estruturantes a interação e a brincadeira, mas propõe a articulação das diferentes linguagens para a organização curricular e didática.

Educar significa potencializar os saberes necessários para tornar o sujeito cidadão. Para que o desenvolvimento infantil aconteça, o ato de educar deve contribuir para o processo da prática e o educador deverá trazer esse aluno para a realidade com a intencionalidade educativa, tornando-o protagonista da aprendizagem. O educar é uma prática que não se afasta do cuidar, denota a ligação e a necessidade que um tem pelo outro.

Cuidar é educar, envolve acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da natureza, da água, do planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia de relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (BRASIL, 2010, p. 18).

As crianças têm e precisam desses direitos garantidos, o cuidar e o educar são elementos necessários para seu desenvolvimento integral, os recursos lúdicos são um auxílio fundamental para o aprendizado e construção do conhecimento. O professor tem o papel de mediador do processo de aprendizagem, enriquecendo o desenvolvimento da criança e fortalecendo a base da EI. As diretrizes descrevem que para educar também é necessário cuidar e que o brincar é fundamental na EI, pois tem a capacidade de promover o desenvolvimento num processo que já faz parte do mundo da criança. As

brincadeiras não precisam ser orientadas somente em sala de aula, as vivências e o contato com o ambiente possibilitam o aprimoramento dos aspectos morais, da autoconfiança, do respeito e da cooperação. WAJSKOP (2007) salienta que

A criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos alunos (WAJSKOP 2007, p. 25).

Nas atuais diretrizes, a atenção está voltada para a criança e o documento reforça a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, preservando o modo que a criança se situa no mundo. Outro ponto a ser observado é o marco conceitual da relação entre o cuidar e o educar reforçada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

A organização da BNCC (2017) traz a concepção da criança e reforça a visão protagonista em todos os contextos de que faz parte, ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade. A partir de um significativo avanço no entendimento de como a criança aprende, oferece referências para a construção de um currículo, baseadas em direitos de desenvolvimento e aprendizagem bem definidos. A Base está organizada nas diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio dos Campos de Experiência. Parte-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar.

Os princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva estão amparados pelos três pilares essenciais da BNCC: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Campos de Experiências. Percebemos pela BNCC um avanço na percepção do desenvolvimento da criança quando ela foi entendida como sujeito social e histórico, que se apropria dos saberes historicamente produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade. As aprendizagens na EI estão na Base como

essenciais (que) compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos cinco campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos primordiais. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2017, p. 42).

É fundamental a reflexão e a promoção do trabalho pedagógico para o desenvolvimento das crianças que, se devidamente internalizados, podem promover futuras concepções da sociedade, da educação e do mundo sob uma ótica que sustenta toda e qualquer ação humana para a busca do desenvolvimento pleno do sujeito.

No Paraná, cabe salientar as orientações expressas no Parecer Normativo CEE/PR nº 02/2018 – CP do Conselho Estadual de Educação, aprovado em 28 de setembro de 2018, que reafirma o corte etário, prevendo orientações para o período de transição aos matriculados anteriormente a esta data, além do trabalho pedagógico direcionado para a EI de zero a cinco anos, onze meses e vinte e nove dias, corte etário instituído delimitando a idade que a criança ingressa na pré-escola da EI e automaticamente no Ensino Fundamental e para organização da EI como etapa inicial da Educação Básica.

Essa regra causa grande discussão, seja para seu adiantamento ou para que se permaneça em sua atual fase de ensino, porém é direito da criança que seja levado em consideração seu desenvolvimento, tornando-se essencial refletir sobre os princípios pedagógicos e a indissociabilidade do cuidar e educar nos centros de EI.

A educação deve ser tratada como um processo educativo executado dentro de um ambiente escolar, mas que não se limita ao seu interior. A educação pautada para o desenvolvimento integral e humano contribuirá para a formação do sujeito influenciando toda a humanidade.

3. A Educação Ambiental

A primeira infância é a base para a formação do pequeno sujeito ecológico, por isso são tão importantes os momentos que as crianças brincam livremente podendo expressar seus sentimentos, percepções e promovendo o relacionamento com o ambiente, pois com a mediação do professor teremos uma

educação transformadora e um cidadão crítico. Visando a um desenvolvimento harmonioso, buscamos a efetivação da EA e esses saberes aplicados na EI. Para Jacobi (2003), o desafio é

[...] o de formular uma Educação Ambiental que seja crítica e inovadora, em dois níveis: formal e não formal. Assim a Educação Ambiental deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social. O seu enfoque deve buscar uma perspectiva holística de ação, que relaciona o homem, a natureza e o universo, tendo em conta que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o homem (JACOBI, 2003, p. 196).

A organização compartimentalizada vinda da Revolução Industrial para se ganhar tempo na produção acarretou a separação de funções e atividades, comprometendo aspectos educacionais e a dissolução dos saberes. Essa divisão gera lacunas nos conhecimentos, tornando-os rasos para a sensibilização do indivíduo. A EA compreende a criança como esse ser social que dá sentido a todo trabalho realizado dentro da escola. Conforme Loureiro (2004), a EA

[...] incorpora a perspectiva dos sujeitos sociais permite estabelecer uma prática pedagógica contextualizada e crítica, que explicita os problemas estruturais de nossa sociedade, as causas do baixo padrão qualitativo da vida que levamos e da utilização do patrimônio natural como uma mercadoria e uma externalidade em relação a nós (LOUREIRO, 2004 p. 16).

Os conceitos ressaltam a importância da EI para promover a EA que pode inspirar o mundo externo e interno e o encantamento da criança em questões ambientais. É a caminhada da significação transformadora que tanto almejamos, pois nessa faixa etária ocorre o desenvolvimento humano na perspectiva sustentável e se constroem conceitos e valores para toda vida.

A EA é alavancada com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, em 15 de junho de 2012, quando o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº 8, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio, e estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, incluindo os direitos ambientais no conjunto dos internacionalmente reconhecidos e define que a educação para a cidadania compreende a dimensão

política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global em todas as suas etapas e modalidades, estabelecendo a relevância e a obrigatoriedade da EA.

A promoção do tema ambiental requer uma reorganização epistemológica do tema interdisciplinar para a compreensão do ambiente, a teoria da Complexidade de Morin (2003) está interligada ao tema assumindo o princípio e a conexão do homem e da natureza e da justiça socioambiental, articulada com os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais, partindo da relação sistêmica entre os sujeitos e o mundo. É evidente que a interdisciplinaridade deve ser proposta como princípio de uma democracia cognitiva e da associação dos saberes para vantagens mútuas dentro da educação, de modo que realmente seja efetivada.

A EA otimiza o papel político do tema e é promotora do desenvolvimento humano sustentável. Nossa sociedade frente ao ambiente apresenta uma relação insustentável e incerta para o futuro, defendemos aqui que os processos de educação e ensino são promotores das complexas aprendizagens do ser humano. Conforme Vygotsky (2001),

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2001, p. 115).

Convém ressaltar que algumas características da EI estão perdendo força diante das novas políticas públicas, enquadrando as crianças dentro das salas de aula, suprimindo a liberdade de seu corpo e mente, impossibilitando formas criativas para se tornarem protagonistas no processo de aprendizagem. Tendo em vista que o homem não nasce pronto e nem acabado, é fundamental que a EA seja trabalhada desde a primeira infância e se encontre em permanente interação com os aspectos sociais, políticos e culturais e “[...] é por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar” (FREIRE, 1996, p. 17) e isso deve

ocorrer através de práticas que estimulem o indivíduo à reflexão e à ação.

As discussões ambientais e as necessidades de novos paradigmas ambientais estão reforçadas na Constituição Federal de 1988 e afirmam que é dever do Estado promover a EA em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1988). O inciso VI do § 1º do artigo 225 determina que o Poder Público deve promover a EA em todos os níveis de ensino, pois “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

A EA é promissora da educação, é atividade intencional da prática social, com a finalidade de potencializar essa atividade para torná-la plena de prática social e de ética ambiental. O aporte teórico referenciado nesse estudo alicerça e prioriza a importância do tema para a promoção da educação e para assegurar e fortalecer o papel emancipatório da EA como propulsora da ressignificação do conhecimento e da formação do sujeito e da cidadania.

4. O Desenvolvimento Humano Pela Ótica Sustentável

O desenvolvimento do homem enquanto sujeito acontece primeiramente na infância, através do meio social e escolar em que se encontra inserido. Na concepção de Sen (2000, p. 53), o desenvolvimento está ligado diretamente com o sujeito, pois “a importância intrínseca da liberdade humana como o objetivo preeminente do desenvolvimento precisa ser distinguida pela eficácia instrumental da liberdade de diferentes tipos na promoção da liberdade humana”.

A educação é um processo humano que pode ser analisada e pensada como ato educativo que possibilita o desenvolvimento humano, quando os homens se apropriam da cultura historicamente elaborada, formal ou informalmente. Quando citamos a criança, o adulto é o mediador de todo o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a promoção do sujeito e de um ambiente sustentável.

É importante entender que na transição do século XXI a concepção de desenvolvimento passou por várias mudanças e até determinado momento era essencialmente econômico. A relação dessa transição do nosso século passou pela dimensão cultural e econômica para se comparar ao índice de

desenvolvimento e chegarmos ao desenvolvimento como sinônimo de liberdade.

De acordo com Sen (2000), o desenvolvimento só é real quando os benefícios do crescimento ampliam as capacidades humanas, entendidas como a capacidade de escolhas que as pessoas podem fazer na sua vida. Para que isso se efetive, são elementos essenciais: 1. ter uma vida longa e saudável, 2. ser instruído, 3. ter acesso aos recursos necessários para uma vida digna e 4. ser capaz de participar da vida da comunidade. Além disso, é fundamental que as pessoas sejam livres para que suas escolhas possam ser exercidas, sendo ativos na tomada de decisões, o que denomina a liberdade e denota o desenvolvimento.

Percebemos que para Foucault (2017) o desenvolvimento do sujeito estava entrelaçado a ideias estruturantes e quantitativas. A primeira é que o desenvolvimento se dá por etapas e diz respeito às transformações que ocorrem na conduta, no corpo, nos hábitos, na sociabilidade, na moralidade e na cognição. A segunda é que, sem o explicitar, acabam por estabelecer que o estudo do desenvolvimento humano deve-se ocupar das “mudanças” e das “transformações”, numa determinada relação com a idade e que ocorrem em várias áreas da vida. O desenvolvimento não é outra coisa senão o processo pelo qual a criança “desvela, liberta, desenterra a realidade natural ‘escondida do si’” (FOUCAULT, 2017, p. 87). A relação histórico-cultural está intrinsecamente ligada e a interação é estabelecida pelas relações com o outro nas experiências e vivências do seu cotidiano, pois o homem possui uma natureza humana social e se torna humano durante as experiências que adquire no meio em que está inserido.

Todo o potencial de progresso da humanidade estabelece uma relação com a educação, assim, considera-se a educação como fenômeno humano e o ato educativo como a contribuição para a emancipação do homem enquanto humano e liberto. O primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano – RDH (1990) defendeu que o processo de desenvolvimento é muito mais amplo e complexo que qualquer medida quantitativa captada nos índices. O RDH de 2013 evidencia diversas sugestões de apaziguamento de conflitos e tensões que podem comprometer o desenvolvimento humano. Os relatórios apresentam uma

coluna central que os conectam entre si e seus elaboradores buscam acentuar, desde 1990, que há melhorias no tocante ao desenvolvimento humano em várias partes do mundo. Seus formuladores apresentam que na América Latina, durante as décadas de 1990, 2000 e 2010, tem havido expressiva melhoria no que tange à renda e à educação.

Em Piovesan e Soares (2010), o desenvolvimento já era compreendido como um processo integrativo quanto aos aspectos econômico, social, cultural e político, “[...] com o objetivo de assegurar a constante melhoria do bem-estar da população e dos indivíduos, com base em sua ativa, livre e significativa participação neste processo” (PIOVESAN; SOARES 2010, p. 102). Nesse sentido, mantemos o diálogo com Sen (2010), a qual apregoa que

[...] liberdade inclui vários componentes distintos, porém inter-relacionados, como facilidades econômicas, liberdades políticas, oportunidades sociais, garantias de transparência e segurança protetora. O processo de desenvolvimento é crucialmente influenciado por essas inter-relações (SEN, 2010, p. 77).

A priori, é fundamental tratar esses aspectos de forma qualitativa para que aconteça a expansão da liberdade humana na oportunidade democrática de crescimento econômico, cultural, social, ambiental, alcançando, assim, o verdadeiro desenvolvimento.

Na busca de um mundo mais justo, pacífico e sustentável, os indivíduos e as sociedades devem estar capacitados e sensibilizados pelo conhecimento, competências, atitudes e valores, bem como ter uma maior consciência sobre como conduzir tal mudança (UNESCO, 2016). Partindo desta compreensão, em 2016, foi elaborado o relatório intitulado “Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?”, o qual redireciona a educação e identifica, logo no seu primeiro capítulo, o Desenvolvimento Sustentável como uma preocupação central (UNESCO, 2016). O investimento na educação de infância (EI) revela o papel central e de continuidade que se busca numa educação de qualidade, validando e evidenciando que investir na infância é garantia de resultados positivos nos aspectos sociais, econômicos, ambientais e políticos para o futuro de todos. Segundo o documento,

Resultados de pesquisas demonstram que intervenções precoces para

crianças pequenas são essenciais não apenas para seu próprio bem-estar, também apresentam efeitos sustentáveis em longo prazo sobre o desenvolvimento de capital humano, a coesão social e o sucesso econômico (UNESCO, 2016, p. 49).

São as crianças pequenas e os cidadãos mais novos que poderão participar e influenciar o futuro, garantindo a sustentação no tempo de práticas sustentáveis, num constante exercício de cidadania global que tanto se almeja. Os relatórios de 2021/2022 efetivam o que foi iniciado em 2019/2020, aprofundando a discussão focada nas desigualdades, que integra outros aspectos relacionados às transformações sociais, aos impactos na saúde mental e à polarização política e nas oportunidades, redobrando os esforços no desenvolvimento humano, o que é fundamental quando se almeja um futuro mais afortunado para todos.

Nessa concepção de novos paradigmas, voltamos para a EI e toda sua dimensão histórica no tempo e espaço, determinados pela dinamicidade da relação dos homens com o meio. Vygotsky (2001) explica o desenvolvimento como um processo de internalização de modos culturais de pensar e de agir. Embora aponte diferenças entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo, para ele, dois processos distintos, os considera interdependentes desde o primeiro dia da vida da criança. Podemos declarar que a interação com o outro desempenha um papel essencial na formação humana, portanto, acreditamos que o momento propício para investir nesta EA seja na infância, pois o que elas aprendem nessa fase é quase imodificável e esta seria a esperança da humanidade.

Certamente se pretendemos encontrar um equilíbrio na utilização dos recursos naturais de forma sustentável, a concepção de sujeito está atrelada à interpretação da realidade, cuja principal finalidade “É a práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1989, p. 67).

5. Uma Nova Perspectiva para os Participantes da Pesquisa

A pesquisa utilizou instrumentos de coleta como questionário, registros escritos com as perguntas geradoras e diário de campo. Na obra de Gil (1999),

os instrumentos de coleta de dados, principalmente o questionário, são definidos “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”. (GIL, 1999, p. 128). Desta maneira, iniciamos a análise dos dados alicerçados em Bardin (1977; 2011) com a Análise de Conteúdo. As mensagens analisadas foram geradas a partir do registro de quinze participantes da pesquisa, tanto no questionário, como nas respostas das perguntas geradoras que foram realizadas durante os encontros temáticos, efetivando a investigação.

A promoção da EA na EI deve ser inspiração para uma nova perspectiva que se concretiza dentro dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, com potencial para respeitar o tempo de a criança ser criança, concedendo-lhe o direito ao seu tempo, dentro de suas individualidades. Tempo esse que torna possível o acontecimento, a experiência, o aprendizado e o desenvolvimento que será levado por toda a vida.

A EA otimiza o papel político do tema como promotora do desenvolvimento humano sustentável. A priorização e implementação de instrumentos para a promoção da EA com viés para práticas sociais no pensar e refletir sobre responsabilidade humana para com o meio, tendo em vista que o desenvolvimento e a sustentabilidade devem estar intrinsecamente entrelaçados. De acordo com Oliveira e Sousa (2020),

Na busca de uma forma mais harmoniosa com a natureza. Tais mudanças implicam na não priorização do retorno econômico e na conscientização de que desenvolvimento está sujeito tanto ao comportamento dos seres humanos quanto ao tempo que o meio leva para se recuperar (OLIVEIRA; SOUSA, 2020, p. 49).

Os dados obtidos revelaram uma tarefa repleta de percalços e com a necessidade de estabelecer conexão entre o ouvir, o falar, sentir, entender, ler, compreender ideias, pensamentos e desejos dos participantes que revelaram práticas pragmáticas, naturalistas e conservacionistas, as quais manifestam a fragmentação e a descontextualização existente nas práticas pedagógicas realizadas no ambiente escolar.

Os participantes citam os aspectos econômicos, sociais, políticos,

ecológicos e éticos, no entanto, não seria possível chegar a essa promoção dentro do ambiente escolar com práticas pedagógicas fragmentadas e isoladas.

De acordo com Moreira e Massini (2010) acerca do contexto da aprendizagem significativa, também citado na BNCC (2017), o tempo e o processo devem ser respeitados. Os autores destacam que

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA; MASSINI, 2010, p. 2).

Nesta perspectiva, observamos que as crianças vivenciam e experimentam o que o mundo reproduz, cabendo aos professores (adultos com mais experiências) possibilitarem o tempo e a interação que favoreçam o seu desenvolvimento humano sustentável.

Os participantes valorizam e dão importância ao conceito, porém a construção do conhecimento não aconteceu nas propostas de atividades realizadas para a Mostra Pedagógica que propusemos aos participantes. A EA se resumiu em práticas pedagógicas que utilizaram somente a reutilização, reaproveitamento e separação dos materiais recicláveis. Nenhum momento da prática educativa revelou, por exemplo, o potencial da EA enquanto consumo consciente ou a reflexão e responsabilidade para com o ambiente, bem como a sensibilização e aproximação do sujeito enquanto parte do meio. Martins, Abrantes e Facci (2016) comentam sobre a necessidade de que a pessoa tenha

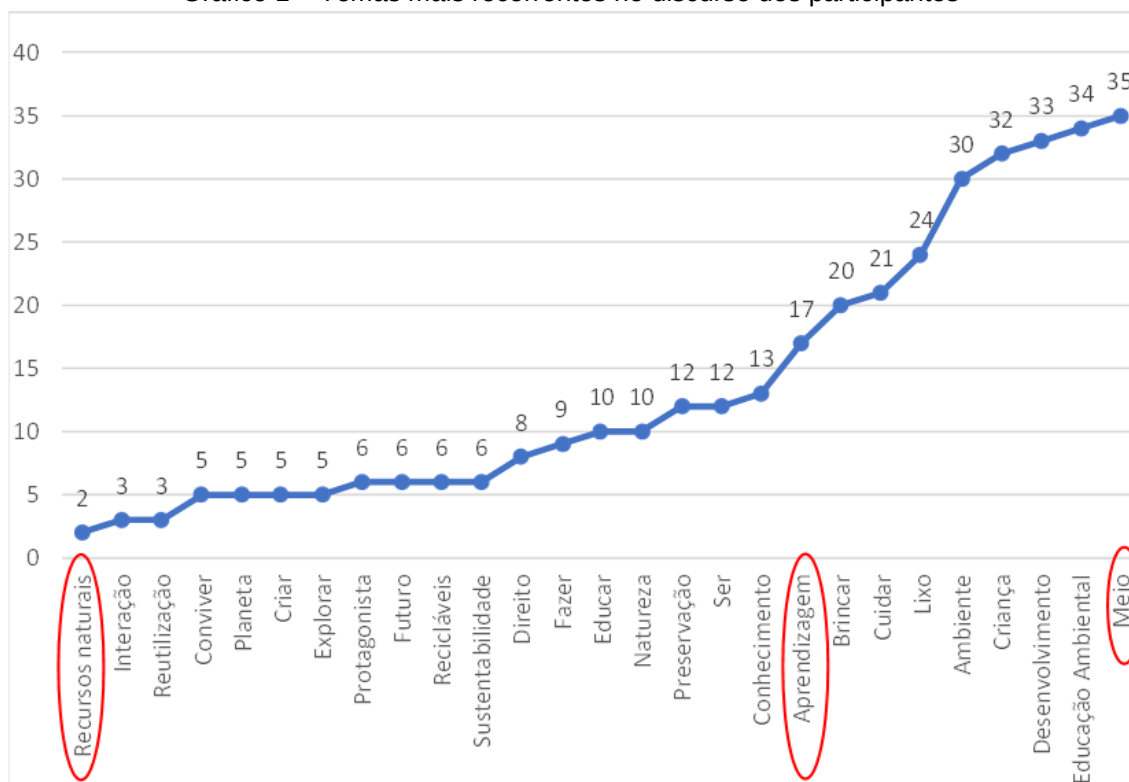
[...] autonomia intelectual para analisar a realidade valendo-se de instrumentos conceituais em suas formas mais elaboradas; uma pessoa de sentimentos, que se forme sensível ao conjunto dos seres humanos e que possua senso de justiça, revoltando-se contra arbitrariedades que se pratique contra qualquer membro do gênero humano. Que culmine na produção de uma pessoa da práxis, que compreenda as contradições sociais existentes no processo de produção e reprodução da sociedade, que se engaje na luta pela implementação de uma sociedade livre da dominação e opressão (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p. 3-4).

Na EI, a sensibilidade é um agente do conhecimento, que juntamente com a autonomia levarão nossas crianças à cidadania. A responsabilidade pessoal e

coletiva sob uma participação sensibilizada e transformadora com relação às questões que afetam e envolvem a sociedade devem ser uma prática concreta para a mudança do mundo.

Através do estudo averiguamos que o conceito que balizou todo o contexto da pesquisa foi a *aprendizagem*, inferindo aos participantes uma preocupação com a educação da criança pequena, considerando que apareceu por 17 vezes, compreendendo, 31% do discurso dos participantes. Percebemos que o conceito *meio* aparece por 35 vezes e representa 65% do discurso dos participantes, contudo não demonstrou maior relevância e significação, porque apareceu descontextualizado e fragmentado do tema *ambiente*. O conceito *recursos naturais* aparece apenas em dois momentos, representando 4%, sendo o de menor uso no discurso dos participantes, reafirmando o distanciamento da EA tanto no discurso quanto nas ações e práticas educativas realizadas no CMEI. O gráfico abaixo faz o demonstrativo em percentual sobre os temas mais recorrentes no discurso dos participantes.

Gráfico 1 – Temas mais recorrentes no discurso dos participantes



Fonte: Pesquisa de campo, 2021.

Com esses resultados, percebemos que a Teoria Sociocultural de

Vygotsky (2001) e o conceito *interações* tornaram-se a base limítrofe para que a criança tenha a compreensão, a internalização e a estruturação de como aprender o conceito de EA e isso só se concretizará e potencializará com práticas educativas intencionais e que desenvolvam a interação da EI e da EA.

A visão Pragmática (cujo foco é o lixo) foi a que mais esteve presente nos materiais confeccionados pelos participantes, com apontamentos de redução e separação do material/resíduo sólido. Uma percepção calcada na vertente pragmática, portanto, uma “[...] derivação ainda não tão nítida da vertente conservacionista, nutrindo-se inicialmente da problemática do lixo urbano-industrial nas cidades, como um dos temas cada vez mais utilizados nas práticas pedagógicas” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 28).

O desperdício que foi encontrado na produção dos materiais utilizados nas práticas pedagógicas denota as lacunas entre o fazer e o ser, distanciando-se da promoção do cidadão incorporado do seu papel como cidadão sensibilizado com o consumo consciente. Cabe aqui relembrar que a EA pode contribuir com essa tarefa, posto que é uma

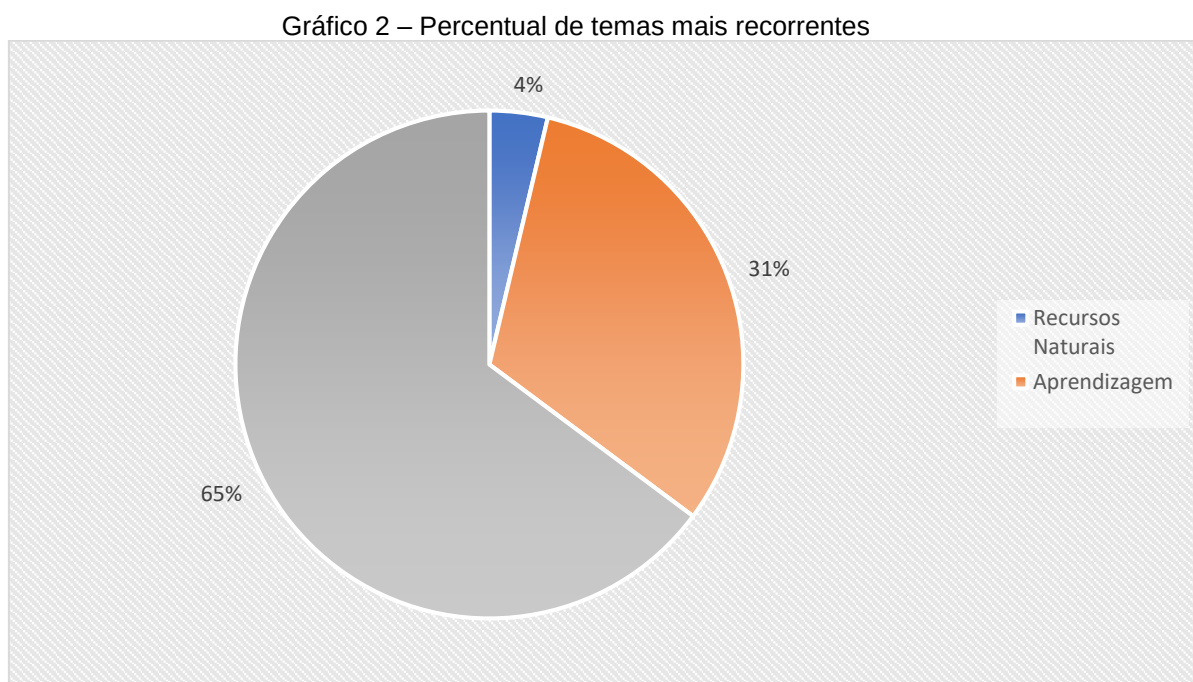
[...] prática educativa que tem como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 27).

Para contextualizar ainda mais a discussão das unidades de contexto, buscamos nas respostas das professoras as associações entre os valores ambientais e o trabalho pedagógico na EI, tendo em vista que a formação ética e o comprometimento com as questões ecológicas vêm para acrescer o desenvolvimento das crianças. Entendemos que a formação desse cidadão, assim como Morin (2003, p. 65) apregoa, tende a exigir que “A Educação deva contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”.

A primeira infância é a base para a formação do pequeno sujeito ecológico, por isso são tão importantes os momentos em que as crianças brincam livremente, podendo expressar seus sentimentos, percepções e relacionamento com o ambiente e, com a mediação do professor, teremos uma

educação transformadora e um cidadão crítico.

O Gráfico 2 reitera que há lacunas existentes entre a percepção dos participantes e a efetivação do conhecimento existente, como já discutido e apresentado no Gráfico 1.



Fonte: Pesquisa de Campo 2021

A aprendizagem é um constante e se torna indissociável ao desenvolvimento humano. O aprendizado devidamente organizado resulta em desenvolvimento mental e construção de conhecimento em todo processo de desenvolvimento.

Para que o educar aconteça, é necessária a colaboração de todos os envolvidos, devendo-se respeitar as limitações de cada criança. Ainda, deve-se propor estratégias que estimulam e desenvolvam a criança em seu potencial de formação humana. Neste caso, segundo Reigota (2014),

A Educação Ambiental deve procurar favorecer e estimular possibilidades de se estabelecer coletivamente uma “nova aliança”, (entre seres humanos e a natureza e entre nós mesmos), que possibilite a todas as espécies biológicas (inclusive a humana) a sua convivência e sobrevivência com dignidade (REIGOTA, 2014, p. 14).

Todavia, encontramos no discurso dos participantes o cuidar, educar e brincar de forma fragmentada e desconectada, o que nos leva à conclusão de

que apesar de todos os documentos acrescidos e até mesmo obrigatórios para a valorização da EI e da EA, existe uma barreira enorme entre teoria e prática.

Ademais, cabe ressaltar que para efetivar a aprendizagem na criança, os entrevistados não valorizaram conceitos como *conviver* e *conhecimento*, indicando a carência do protagonismo da criança e do ser voltado para a sujeito sustentável. Conforme Leff (2002) discorre em seu livro *Epistemologia Ambiental*, a necessidade do saber ambiental como um conhecimento novo, ou seja, um novo paradigma.

O ambiente é a falta de conhecimento que nos impele ao saber. É o outro - absolutamente outro - frente ao espírito totalitário da racionalidade dominante. O saber ambiental projeta-se no sentido do infinito do impensado - o que está para ser pensado- reconstituindo identidades diferenciadas em trajetórias antagônicas de reapropriação do mundo. A complexidade ambiental configura um reposicionamento do ser através do saber (LEFF, 2002, p. 205).

Além disso, destacamos que é um grande desafio estar sensível a tudo o que foi relatado até agora, principalmente pelo fato de não termos sido educados para ter esse entendimento e racionalidade.

6. Considerações Finais

A importância da EA na EI é um tema que assume um papel pertinente no desenvolvimento humano e, principalmente, da criança pequena, porque é urgente a desmistificação do desenvolvimento baseado apenas nos aspectos econômicos que resiste na sociedade capitalista. As crises e os impactos ambientais acabaram por sucumbir crises sociais, aumentando as desigualdades e anulando a preocupação com a própria existência humana.

Na perspectiva do Desenvolvimento Humano Sustentável, as pessoas encontram-se capacitadas enquanto sujeitos críticos de atuar na sociedade e decidir sobre sua vida, fazendo suas próprias escolhas. Portanto, é evidente a necessidade de uma EA pautada na aprendizagem transformadora, cujo foco é o aprender sobre e para a vida. Este ideal vem ao encontro das reflexões de Morin (2015), ao afirmar que

A compreensão humana não é ensinada em parte alguma. Em

consequência, o mal da incompreensão arruína nossas vidas, determina comportamentos aberrantes, as rupturas, os insultos, os sofrimentos. Ao parcelar os conhecimentos em fragmentos separados, nossa educação não nos ensina senão muito parcial e insuficientemente a viver, ela se distancia da vida ao ignorar os problemas permanentes do viver que acabamos de evocar (MORIN, 2015, p. 27).

Para que o processo promova uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, devemos criar oportunidades de aprendizagem e promover um ensino que seja a fonte de liberdade para todos. Encontramos o distanciamento da EA na EI, o que reduz o potencial da EA como proposta política que promove criticamente o indivíduo nas dimensões ética, cognitiva, política, social, econômica, educacional e ambiental.

Sabe-se que as experiências e descobertas que acontecem na primeira infância são levadas para o resto da vida. São esses valores que contribuem para o desenvolvimento integral da criança e os resultados encontrados sob a ótica da EA na EI revelam a necessidade de uma prática educativa interdisciplinar. Para que isso aconteça, os profissionais envolvidos em segmentos educacionais precisam se aperfeiçoar constantemente, buscando novos estudos sobre todo o processo, visando a promoção de uma prática docente efetiva.

O estudo científico realizado não se esgota em si mesmo, pois a EA deve se manifestar em todas as etapas da educação para a emancipação do processo educativo, evidenciando a internalização como processo eficiente e caminho para a transformação no desenvolvimento.

Para finalizar, ressaltamos que é diante da interação entre o homem e o meio sociocultural que o indivíduo se constitui, constrói, liberta e se transforma. Compreende-se a educação como um dos principais instrumentos de formação da cidadania e da concretização dos direitos que permitem ao indivíduo sua inserção na sociedade. Visualizamos a educação como um instrumento social básico que possibilita ao indivíduo a transformação e a materialidade da cidadania.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, C. R. **A pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1991. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 5.296, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, etapa Educação Infantil**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 02 de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

FOUCAULT, M. A cultura de si. In: M. Foucault. **O que é a crítica seguido de a cultura de si**. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2017, p. 69-91.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Caderno de

pesquisa, n. 18, USP/ São Paulo, 2003. p. 189-205.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. da C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. São Paulo: **Ambiente & Sociedade**, vol. 17, n. 1, Jan./Mar., p. 23-40, 2014.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. (org.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores associados, 2016.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. F. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 2010.

MORIN, E. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

MORIN, E. **Ensinar a viver**: Manifesto para mudar a educação. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. 183p. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, R. B. de; SOUSA, E. P. Desenvolvimento Humano Sustentável no Brasil: Interação entre Bem-estar Social e Saúde Ambiental. **Revista Iberoamericana de Economia Ecológica**. vol. 32, n. 1, p. 47-66. 2020.

PIOVESAN, F.; SOARES, I. V. P. (Coord.). **Direito ao desenvolvimento**. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2013**: Ascensão do Sul: Progresso Humano num mundo Diversificado. Nova Iorque: 2013. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/rdh>. Acessado em: 20 nov. de 2020.

RDH (1990). **Relatório do Desenvolvimento Humano: Definição e medição do desenvolvimento humano**. PNUD/ONU. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1990>. Acesso em: 20 nov. de 2020.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2014.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução Laura Teixeira Mota; revisão técnica Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. Tradução: Laura Teixeira Motta.

São Paulo: Companhia das Letras: 2000.

UNESCO. **Repensar a educação:** rumo a um bem comum mundial? Brasília: 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica:** edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WAJSKOP, G. C. **Atividades para crianças de zero a seis anos.** São Paulo: Moderna, 2007.