

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E LÚDICA NO UNIVERSO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Valéria Queiroz Furtado¹
Hellen Lima Buriolla²
Jefferson Olivatto Silva³
Marta Regina Furlan de Oliveira⁴

RESUMO

Este estudo teve como objetivo identificar os conhecimentos e as práticas que profissionais da Educação Infantil, possuem sobre educação ambiental e lúdica, ao iniciarem um curso de formação continuada tendo como foco a educação ambiental, a confecção e uso de jogos e brinquedos com materiais recicláveis. A metodologia utilizada foi um estudo teórico-metodológico à luz dos fundamentos da teoria histórico-cultural e, pesquisa de campo com a participação de 42 (quarenta e dois) educadores dos centros de educação infantil da região metropolitana de Londrina e demais regiões próximas. O método de investigação utilizado foram dois questionários aplicados com os participantes. O primeiro teve como objetivo obter informações sociodemográficas e, o segundo visou coletar informações sobre o conhecimento e as práticas pedagógicas de Educação lúdica e ambiental. Os resultados foram analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados parciais demonstraram ausência de uma formação teórico-prática dos educadores acerca da ludicidade. Ainda, há uma compreensão diversificada no que tange ao brincar infantil, oscilando entre diversão e gasto de energia e, enquanto, função apenas educativa. Em relação ao uso de jogos e brinquedos e sua confecção com materiais recicláveis foi identificada na maioria das respostas dos educadores, entretanto, a inserção dos mesmos nas práticas pedagógicas da educação infantil ainda não se faz presente. Sendo assim, sublinha-se a necessidade de formação continuada do educador infantil, a fim de implementar novas estratégias de ação e saberes que surgem da prática, bem como a produção de novas pesquisas sobre o assunto.

Palavras-chave: Educação infantil; Educação ambiental; Formação de professores; Ludicidade; Materiais recicláveis.

INTRODUÇÃO

O ato de consumir pode ser considerado um dos mais antigos dos seres humanos, entretanto, desde a Revolução Industrial os hábitos de consumo se alteraram

¹ Pós-doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Docente Departamento de Psicologia Social e Institucional da UEL valeriauel@uel.br.

² Mestranda pelo Curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina, hellenburiolla@gmail.com;

³ Pós-doutorado em História e Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, jeffolivattosilva@gmail.com;

⁴ Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP, Docente Departamento de Educação da UEL mfurlan.uel@gmail.com;

consideravelmente e, como consequência, estabeleceu-se um conflito entre o meio ambiente e produção. O estímulo ao consumo foi despertado, a percepção da construção do sujeito passou a ser pelo que ele tem de bens de consumo, e não mais por quem ele é. Sendo assim, o consumismo foi se estabelecendo e os sujeitos passaram a não mais adquirir produtos por sua real necessidade, mas sim por encontrar no objeto uma satisfação interna ao possuí-lo, gerando assim um consumismo desenfreado (MEDEIROS & MARTINS, 2018).

Os tempos atuais retratam uma sociedade que clama pela preservação e utilização consciente do meio ambiente e de seus recursos, bem como pelo desenvolvimento da afetividade nas relações interpessoais. Para modificar este cenário afim de que se possa criar uma “consciência sustentável”, exige-se uma mudança de hábitos e estilo de vida, tornando-se necessário trabalhar a Educação Ambiental (BRESOLIN, 2016).

Para tanto, é fundamental que a Educação Ambiental (EA) seja considerada como uma demanda importante da sociedade, pois o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso dos recursos naturais feitos pelo homem. A realidade econômica e ambiental demonstra que é necessário trabalhar dentro de uma perspectiva pedagógica e educacional, cujos aspectos ambientais da natureza sejam centrais e identitários, para que se possa

destacar dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não-dialético, que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção etc (LOUREIRO, 2004, p.39).

Desta forma, baseando-se nos apontamentos de Loureiro (2004) e, pautados na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), que estabelece que é direito de todos usufruir de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, sendo dever tanto do poder público como da comunidade preservá-lo para as gerações futuras, faz-se necessário que se crie uma sociedade sustentável e que se busque construir coletivamente uma nova cultura, não se restringindo à transmissão de informações ou estabelecimento de regras de comportamento, mas sim de uma educação ambiental pautada em reflexões e ações.

Diante disso, para que se estabeleça uma nova cultura, uma sociedade com consciência ambiental, a EA deve ser trabalhada desde a Educação Infantil, visto que o processo de formação de cidadãos conscientes e responsáveis pelas suas interações com o meio ambiente e a natureza, inicia-se na infância.

Levando em consideração tais aspectos, este estudo teve como objetivo identificar os conhecimentos e as práticas que profissionais da Educação Infantil, de Londrina e região, possuem sobre Educação lúdica e Ambiental, ao iniciarem um curso de formação continuada, tendo como foco a educação ambiental e a confecção de jogos e brinquedos com materiais recicláveis. O curso foi ofertado pelo projeto de extensão em andamento: “Educação Ambiental e Infância: reflexões e ações a partir de jogos e brinquedos confeccionados com materiais recicláveis”, do departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina, financiado pelo programa universidade sem Fronteiras- USF em parceria com o projeto de pesquisa “Semiformação e educação no contexto da sociedade danificada: para além do território demarcado” aprovado pelo comitê de ética sob nº 73932017.0.0000.5231.

Educação Ambiental e formação docente na Educação Infantil

A partir da Constituição Federal Brasileira, no capítulo VI e inciso VI há a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, percebemos a importância desta discussão desde a educação infantil em prol da legitimação da discussão no trabalho pedagógico e educativo com as crianças de 0 a 5 anos.

Em 1998, ao longo do texto do “Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil” (BRASIL, 1998), referências específicas à Educação ambiental são mencionadas por meio do eixo “Natureza e Sociedade”, contudo, como destaca Ruffino (2003) “[...] a presença dos princípios, objetivos e metas da educação ambiental não é marcada em momento algum” (p. 16). Nessa trajetória histórica, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) estabelece que a Educação Ambiental deve ser trabalhada em todos os âmbitos, iniciando-se na educação infantil e permanecendo na formação do indivíduo como uma prática integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal (BRASIL, 1999).

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, artigo 3º, a educação ambiental se torna cada vez mais evidente ao conceber “o currículo da educação infantil como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”, de forma a promover o desenvolvimento infantil integral (BRASIL, 2010). Por meio desse documento, que possui caráter orientador da política de formação de professores e

da política de planejamento e avaliação na educação infantil, há um direcionamento para que o patrimônio ambiental seja articulado com as práticas vivenciadas pelas crianças pequenas, na busca por uma prática educativa com crianças intencional e coerente.

Após isso, com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), a educação ambiental torna-se um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. As diretrizes também dispõem que a educação ambiental seja uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, não devendo ser implantada como disciplina específica.

A despeito disso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p.38) destaca que “as crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais”. Demonstam também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação). Sendo assim, a ideia de que a Educação Ambiental deva ser promovida desde a Educação Infantil deixa de ser algo distante de nossa realidade. Pesquisas retratam que muitas iniciativas estão sendo desenvolvidas em torno da educação ambiental, por educadores de todo o Brasil e inseridas no contexto da educação infantil, tais como Ruffino (2003), Lima Ribeiro e Profeta (2004), Rodrigues (2011) e Bissaco (2017).

Ruffino (2003) destaca em seu trabalho um problema a ser enfrentado: o fato de a maioria dos professores na educação infantil ainda trabalhar com abordagens mais tradicionais de educação ambiental, o que muitas vezes remete a uma prática não significativa para o aprendiz. Esses fatos determinaram um movimento de atenção à educação ambiental na educação infantil e, por conseguinte, investimentos na formação dos educadores no intuito de melhorar a qualidade dos serviços prestados.

Desta forma, é necessário que a EA seja valorizada, que sua função no desenvolvimento integral do sujeito e as características que a compõem sejam abordadas na formação inicial e continuada dos educadores (ARAGÃO; KREUTZ, 2010). Para tanto, é importante que os(as) professores(as) aprendam a executar práticas que potencializem as experiências da ação cotidiana, não as reduzindo à repetição e, ao mesmo tempo, permitindo que a criança participe ativamente do seu processo de ensino-aprendizagem (SANTOS e OLIVEIRA, 2015; MELLO, 2019).

Entretanto, a necessidade de amplo conhecimento em educação ambiental e de diferentes experiências na prática escolar do educador infantil reforça a importância de um constante aperfeiçoamento e aprimoramento para atuar na profissão por meio da formação continuada de professores. Para Gatti (2008, p. 58), a formação continuada significa um “aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais”. Para a autora, esse aprimoramento não é necessário apenas na área da docência, e sim em qualquer profissão, pois todas as áreas do conhecimento passam por constantes mudanças e descobertas.

Segundo Gatti (2008), apesar do conceito de formação continuada assumir uma ideia de aperfeiçoamento e complemento da formação, no Brasil, a formação continuada tem servido para suprir falhas e carências que a formação inicial do profissional possui. Isso ocorre em função de uma situação particular da educação no Brasil, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Os estudos de Micarello (2003), citado por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), corroboram com os estudos de Gatti (2008) ao ressaltar a precariedade da formação inicial dos educadores, principalmente com a constituição dos currículos dos cursos e a forma de organização e estruturação das disciplinas práticas, como é o caso dos estágios de docência que são frágeis em sua concepção e organização metodológica.

Para Lima e Tamaru (2010), a formação continuada se faz cada vez mais urgente, não apenas pela aquisição de novas técnicas, mas também pelo processo de reflexão da teoria e prática educativa em conformidade com o tema em questão, além de potencializar situações dialógicas e propiciadoras de trocas de experiências entre os professores de diversas realidades educacionais, no sentido de contribuir para a aquisição de novos conhecimentos no que tange ao trabalho pedagógico docente com as crianças.

Desse modo, Gadotti (2003, p.17) afirma que:

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

A esse respeito a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 67, discute sobre a formação continuada como uma obrigação dos poderes públicos, exigindo que haja um licenciamento periódico remunerado para o tipo de atividade em questão. Entretanto, o que se constata é que apesar de ser uma obrigação dos poderes

públicos, as instituições ainda não oferecem aos docentes a disponibilidade e as condições de ingresso em cursos de formação continuada.

Abrucio (2015) afirma que embora a formação do capital humano na Educação brasileira seja algo importante, a mesma, segundo o autor, não tem tido o destaque devido no debate nacional. Em particular, o tema da formação dos professores (inicial e continuada), origem de todo o processo de ensino, não está no centro da agenda de pesquisas sobre o assunto nos Pais. Segundo o autor a profissionalização da docência é um pré-requisito para a melhoria da educação, incluindo-se o processo de formação. Para tanto é preciso que a profissionalização esteja articulada com a prática, sendo este um dos principais problemas do sistema educacional brasileiro.

Para Freitas (2007) o objetivo a ser alcançado no cenário educacional consiste em uma política de formação dos profissionais da educação no sentido de contemplar, de forma articulada, a formação inicial e continuada em sintonia com as melhores condições de trabalho, de salários e de carreira do magistério.

Diante disso, devemos pensar em novos formatos educacionais e de ensino, a fim de garantir um trabalho pedagógico de grande significância para a relação entre a educação lúdica e ambiental; principalmente, quando pensamos na educação infantil como uma das possibilidades para a promoção de atividades lúdicas dialogadas com a educação ambiental, enquanto processo significativo do brincar, do criar e recriar por meio da criatividade, participação e envolvimento de todos.

Nesse caso, há a possibilidade de (re) inventarmos os jogos por meio da confecção coletiva entre crianças e crianças e educador por meio de materiais recicláveis e alternativos. Com isso, é possível ressignificar o brincar das crianças pequenas, por meio de novas descobertas, além do desenvolvimento da humanidade na criança mediada pela valorização dos aspectos sociais, criativos, afetivos, culturais e ambientais.

Jogos e Brinquedos na Educação Ambiental infantil: (re) criando com crianças

Na vida cotidiana da criança, são inúmeras as situações em que o jogo e a brincadeira incitam o desejo de aprender, desenvolver e interagir entre pares, provocando na criança desde a mais tenra idade, a necessidade de resolver situações problemas e desafiadoras e, principalmente, potencializar o autoconhecimento. Nesse sentido, o jogo e a brincadeira não se tratam de uma imposição e, sim de uma condição e necessidade da própria infância.

Em vista disso, brinquedos e jogos exercem um papel considerável no processo de desenvolvimento da criança, quer seja para que ela adquira valores e habilidades psicomotoras, quer seja para desenvolver experiências criativas e simbólicas, além da afetividade, capacidade e potencialidade intelectual, experiências culturais e sociais e, o autoconhecimento enquanto ser humano.

Partindo desse pressuposto, é importante compreender que a infância é um período especial no curso do desenvolvimento do ser humano. Constitui-se a fase em que o mundo se torna um convite à exploração, elaboração e reelaboração do conhecimento, mediadas pela atividade do ser humano, sobretudo em seu brincar, e que, nesse estágio específico, ultrapassa a mera manipulação de objetos.

No contexto da educação infantil, a atividade lúdica é, seguramente, uma das maneiras mais eficazes para o pleno desenvolvimento da criança, pois circunscreve a própria noção de infância. Enquanto se divertem, as crianças se conhecem, aprendem e descobrem o mundo.

Ao contrário de um ser passivo, a criança é um sujeito que, em interação com outros sujeitos mais experientes, busca sua própria construção e seu lugar no mundo, no sentido de elaborar e reelaborar novas ideias sobre as situações cotidianas que as cercam. Ao relacionar-se com os outros, aprende e constrói conhecimentos. Em outras palavras, a criança interioriza as experiências vividas coletivamente, as situações que testemunha e, nesse processo, o que inicialmente é externo, social e coletivo se transforma em interno, individual, próprio de cada um.

Os documentos que norteiam a Educação Infantil por sua vez, explicitam a importância de se oferecer à criança, um espaço onde ela possa se movimentar, manipular e visualizar os objetos, explorar o ambiente, interagir com outras crianças e com adultos, tendo, igualmente, o direito a ficar sozinha ou brincar. A esse respeito as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), destacam que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira assim como devem promover a imersão das crianças em diferentes linguagens, formas de expressão e vivências com outras crianças e grupos culturais.

A Base nacional comum curricular (BRASIL, 2018, p.33) por sua vez, ressalta que a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. “Ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções”.

A esse respeito, Kishimoto (2010) acrescenta que qualquer jogo ou brincadeira traz benefícios para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, desde que respeitadas a natureza do ato lúdico, a liberdade e a manifestação da criança, pois, se essas condições forem garantidas, a função educativa subsidiará o desenvolvimento integral da criança. O valor do jogo e brincadeira para a aprendizagem está na experimentação, por meio da qual quem joga atribui sentidos, compreendendo e integrando os conhecimentos trazidos pela ação lúdica aos saberes já conhecidos e internalizados.

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural de Vygotsky, o jogo proporciona à criança avançar cognitivamente, apropriando-se do mundo real, dominando conhecimentos, integrando-se culturalmente. Nesse sentido, o jogo permite à criança ir além de seu comportamento habitual, atuando num nível de desenvolvimento superior ao que realmente ela se encontra. Por isso, Vygotsky afirma que o jogo gera zonas de desenvolvimento proximal, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento. Na acepção vygotskiana, zona de desenvolvimento proximal (ZDP) compreende o caminho a ser percorrido pela criança, ou seja, o espaço entre a ZD Potencial e Real. O desenvolvimento real é determinado por funções cognitivas (funções psicológicas superiores), conhecimentos, habilidades e formas de agir já consolidados, ou seja, aquilo que a criança é capaz de realizar de forma independente.

Por sua vez, o desenvolvimento potencial diz respeito às funções psicológicas em processo de amadurecimento, potencialmente emergentes, mas ainda não suficientemente consolidadas. O desenvolvimento potencial se revela em toda e qualquer situação na qual a atuação da criança depende da orientação de um adulto ou de companheiros mais experientes.

Devido ao nível potencial, a ZDP compreende à ação em parceria, com auxílio de outra pessoa mais experiente que proponha desafios, questione, forneça pistas acerca das soluções possíveis. (VYGOTSKY, 1987, 1991).

ZDP é, portanto, um domínio psicológico em constante transformação, pois o que a criança realiza hoje com ajuda de outras pessoas, realizará sozinha amanhã. É nesse sentido que os jogos e brincadeiras podem ser considerados excelentes recursos para favorecer tanto os processos em formação como estimular outros que farão parte de seu desenvolvimento posterior.

Além dessas características, o jogo e brincadeira são intrinsecamente motivadores, favorecem o desenvolvimento da criatividade e curiosidade. Em resumo, escolher adequadamente o momento, o tipo e especialmente a maneira como um jogo ou brincadeira

entra na sala de aula faz toda a diferença entre a produção de um conflito exacerbado, improdutivo, e um clima lúdico e afetivamente favorável à aprendizagem.

Embora pesquisas afirmem ser razoável à escola e aos professores adotarem uma perspectiva lúdica de educação, tais estudos apontam, há várias décadas, que a retórica de valorização dessa atividade infantil como educativa se mantém extensiva e irremediavelmente no discurso dos educadores, sem significar mudanças expressivas em direção à ludo educação. (FURTADO; PIMENTEL e MEDEIROS, 2009). Acreditamos, desse modo, que os olhares para as experiências lúdicas e espontâneas em que a criança é protagonista do brincar, potencializa com riqueza suas descobertas e conquistas em todas as áreas do desenvolvimento. Nesse sentido, podemos afirmar que as crianças são potencialmente capazes de construir seus brincares pelo processo imaginativo, simbólico, expressivo e criativo e não há idade apropriada, uma vez que as crianças formam sua sensibilidade num meio que a exercite a essas vivências e experiências lúdicas.

Para tanto, há a necessidade de permitir espaços educativos e lúdicos em que a criança possa ser protagonista de sua própria vivência, no sentido de elaborar livremente seus pensamentos e fantasias. É importante potencializar as crianças com diversas vivências, seja em brincadeiras mais dirigidas, de faz de conta, cantada, musical ou com uso de brinquedos construídos com materiais do cotidiano. A educação infantil precisa oferecer um rico acesso à experiência humana acumulada, no sentido de potencializar as necessidades de ver, saber, entender, sentir e fazer da criança pequena.

No contexto pedagógico, os ambientes educativos em que ocorrem às atividades da brincadeira, devem ser fisicamente estruturados, segundo os significados culturais das pessoas responsáveis pela criança. Deste outro lado, cabe ao educador, como um adulto social mais experiente (VYGOSTKY, 1991) incentivar as crianças a brincar, organizar o espaço físico da escola (interno e externo), facilitar a disposição dos brinquedos, mobiliário, etc.

Davis e Oliveira (2010) declaram que à luz dos pressupostos vygotskyanos, é na interação professor-criança e criança-criança que o conhecimento e as formas de expressá-lo se constroem e se transformam. Assim, a aprendizagem é fruto de um trabalho integrado, no qual o conhecimento é construído de forma interacional, por meio do uso da linguagem, pelo processo de mediação do conhecimento.

À luz da mediação do educador infantil, é possível pensar no desenvolvimento da autonomia das crianças, principalmente, em situações sociais e lúdicas voltadas a elaboração dos jogos e brinquedos com materiais recicláveis. Essa proposição se justifica pela necessidade de compreensão acerca do jogo ou brinquedo que pode ser construído ao invés de

somente ser consumida via Indústria Cultural, além da questão economicamente viável acerca do processo de ensino e aprendizagem sobre a educação ambiental. Nesse processo é possível a mediação do professor no sentido de estimular na criança a coleta seletiva e, possibilita o aprendizado e desenvolvimento da consciência sobre a importância de participar, desde pequena, da preservação do meio ambiente; além de ser um grande potencializador das máximas qualidades humanas.

Para que o trabalho aconteça a contento é preciso que o educador desenvolva uma ação intencional por meio do planejamento de ações educativas voltadas a compreensão crítica acerca da educação lúdica e ambiental, principalmente, no que tange ao processo de mediação do conhecimento historicamente acumulado em prol da transformação do pensamento da criança acerca do meio ambiente (SCARDUA, 2009). Para isso, o educador deve selecionar temas de uma forma criativa e o jogo confeccionado com material reciclável pode mediar esse processo, pois permite que, ao mesmo tempo, a criança conheça o mundo e cuide dele de uma forma lúdica e consciente.

Antes mesmo de ser utilizada para a confecção de jogos, os materiais recicláveis ou “sucata” mostram-se como ricos artefatos para o aprendizado, pois propicia o desenvolvimento de habilidades, como: classificação, seriação, análise, quantificação e organização (em função de origens, tipos, texturas, cores, formas, tamanhos). Portanto, trabalhar com material reciclável na escola é bastante válido para auxiliar no aprendizado.

A sucata estimula a percepção tátil, percepção visual, acuidade auditiva, organização, coordenação motora, linguagem oral e expressão corporal. Ela se caracteriza pela flexibilidade: nada é rígido, tudo pode ser adaptado, permitindo que a criança exercite a resolução de problemas e o raciocínio hipotético, mesmo quando ainda não é capaz de perceber que realiza tais atividades de pensamento. Por outro lado, ao confeccionar jogos com esse material, o aluno desenvolve a afetividade na medida em que ele, os colegas e o professor reconhecem suas capacidades, fator de grande relevância para a autoestima.

Sendo assim, quando se pensa numa proposta de ensino que utiliza os jogos e brinquedos na escola numa perspectiva educativa, o mais importante a ser considerado é: não devemos supor, com isso, que a escola será transformada num parque de diversões, assim como não se pode escolarizar o brincar. Numa proposta de educação lúdica, há sempre uma linha tênue entre o espaço escolar e o da brincadeira a ser garantida, pela qual ambos mantêm suas diferenças em termos de características e funções.

A metodologia utilizada foi um estudo teórico-metodológico à luz dos fundamentos da teoria histórico-cultural e, pesquisa de campo com a participação de 42 (quarenta e dois) educadores dos centros de educação infantil da região metropolitana de Londrina e demais regiões próximas por meio da inscrição e participação no curso de formação continuada realizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), com parceria entre os departamentos de Psicologia Social e Institucional e de Educação. Foram ofertadas 80 (oitenta) vagas para professores da educação infantil de instituições públicas e filantrópicas do município de Londrina e região. Das vagas ofertadas participaram 42 (quarenta e dois) educadores infantis.

A participação dos educadores aconteceu por meio de encontros semanais de 4 (quatro) horas/aula por semana durante aproximadamente 3 (três) meses. Durante os encontros foram realizadas algumas investigações com os professores a fim de melhor compreender seu processo formativo mediante a discussão acerca da educação ambiental e lúdica.

O método de investigação utilizado foram dois questionários aplicados com os participantes. Assim, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram aplicados em todos os participantes dois questionários. O primeiro teve como objetivo obter informações sociodemográficas. O segundo questionário foi organizado de forma semiestruturada e almejou identificar os seguintes aspectos: Formação lúdica do educador; visão que os professores têm sobre o brincar, presença de jogos na prática educacional; bem como identificar a inserção de jogos confeccionados com material reciclável nas práticas pedagógicas dos professores participantes do curso de formação continuada.

Diante disso, com base nas informações obtidas por intermédio dos questionários, o presente trabalho buscou analisar as respostas fornecidas pelos participantes. A metodologia empregada foi a análise de conteúdo baseado nos pressupostos de Bardin (2011). Tal análise envolveu: a) a identificação dos temas e sua posterior divisão em unidades de respostas; b) o recorte das respostas de acordo com os conteúdos apresentados; e c) o agrupamento e a categorização das unidades de respostas, que representassem o conjunto de ideias comuns ao grupo pesquisado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram do curso de formação continuada 42 (quarenta e dois) profissionais da educação infantil, com idade entre 19 e 59 anos, sendo 32 (trinta e dois) professores que

atuam na educação infantil, 8 (oito) estudantes de pedagogia e 2 (dois) coordenadores pedagógicos. Em relação à formação profissional dos participantes, 3 (três) possuem magistério, 10 (dez) ensino superior incompleto, 6 (seis) ensino superior completo, 21 (vinte e um) especialização e 2 (dois) mestrado. No que diz respeito ao tempo de atuação na área de educação infantil, 2,3% atuam há menos de 1 ano, 60,4% entre 1 e 10 anos, 15% entre 11 e 20 anos, 6% entre 21 anos ou mais, e 16,3% nunca atuaram na área.

Os dados obtidos por meio dos questionários revelaram no subitem “formação lúdica do educador”, que 93% dos participantes afirmaram que o tema foi abordado em sua formação, em sua maioria (64,1%) de forma teórica e prática e os demais (35,9%) apenas de forma teórica. Esses dados retratam que, embora boa parte dos educadores afirme ter conhecimento teórico e prático sobre ludicidade, em contrapartida, um percentual muito significativo apenas tem conhecimento teórico sobre o assunto. A este respeito Kramer (2007) afirma que há uma dissociação entre a prática e a teoria nos cursos de formação, o que os torna distantes da realidade vivenciada em sala de aula pelos professores.

Mezzomo (2003), por sua vez, afirma que atualmente, a formação docente não abrange o lúdico de forma clara e detalhada, ou seja, não prepara o profissional para utilizar a ludicidade em sua prática e possibilitar à criança atividades prazerosas que possibilitem o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Há de se pensar se os professores da educação infantil concluem a formação inicial aptos a utilizar a ludicidade e, se não concluem, há cursos de formação continuada suficientes para aprimorar o conhecimento destes profissionais? O autor também propõe que os professores que se deparam com dúvidas sobre o tema ludicidade, em decorrência de uma formação acadêmica falha, baseada principalmente no conhecimento vivencial de sua infância, busquem uma formação sólida e efetiva e reconheçam o real significado do lúdico e suas possibilidades na construção dos conhecimentos.

Em relação ao que os profissionais entendem por “brincar”, 31% dos educadores consideram que o brincar possui apenas a finalidade de proporcionar aprendizagem para criança; 26% acredita que o brincar possui objetivo apenas de gerar diversão e prazer para a criança e 43% acreditam que o brincar possui o papel de proporcionar o desenvolvimento integral do infante.

Estes dados revelam que os professores têm compreensões diversificadas sobre a experiência do brincar infantil. De um lado, os educadores concebem o jogo e brincadeira como ação livre da criança, uma atividade para distrair ou ‘gastar energia’, sem função educativa. Sob esse enfoque, subentende-se que basta deixar a criança brincar, sendo

desnecessárias providências fundamentais, como: preparar o ambiente, adequar os espaços para a brincadeira e garantir apoio às iniciativas dos professores como já elucidado acima.

Na perspectiva oposta tais atividades são vistas como atividades didáticas, orientadas pelo professor no ensino de conteúdos escolares, destituído de seu caráter lúdico. O modelo transmissivo de ensino enfatiza a realização de tarefas preestabelecidas e controladas pelo professor, bem como a contenção disciplinar. Nesse contexto, as crianças não têm voz ativa, cabendo ao professor o preparo das atividades, a seleção dos materiais lúdicos e a direção das brincadeiras.

Entretanto, jogos, brinquedos e brincadeiras podem, muitas vezes, facilitar o processo de ensino/aprendizagem e ainda serem prazerosos, interessantes e desafiantes. Conforme afirma Borba (2007) muitas propostas sugerem o brincar como instrumento para ensino, mas deve-se cuidar para que o caráter prazeroso do brincar não seja eliminado ao ser utilizado para a aprendizagem. Do contrário, a atividade perde seu caráter lúdico e passa a ser apenas mais um exercício didático.

Ressalta-se também a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança, o que foi possível evidenciar em muitas respostas das professoras participantes do curso de formação continuada. Estes resultados, corroboram com os apontamentos de Furtado, Pimentel e Medeiros (2009) os quais discorrem que embora se reconheça a importância do brincar para a educação infantil, não se constata uma mudança expressiva em relação à visão e uso do mesmo.

Portanto, também revelam a necessidade de continuar trabalhando os conhecimentos teóricos e práticos destes educadores acerca do potencial que o brincar tem no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Sobre isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta sobre a importância do brincar em todas as fases da educação infantil, por se a principal atividade para criança e por proporcionar a ela um desenvolvimento integral. Segundo a BNCC, o brincar possui caráter potencializador para o desenvolvimento integral, pois é o principal meio pelo qual a criança pode expressar seus afetos, sentimentos e valores; aprender a tomar decisões, a resolver conflitos, se conhecer e aprender a lidar com suas emoções e frustrações (BRASIL, 2018)

No que se refere ao uso de jogos e brinquedos na educação infantil e a confecção dos mesmos com materiais recicláveis, 84,8% afirmaram fazer uso de tais jogos. Contudo, ao serem questionados sobre como os educadores trabalham a educação ambiental com as crianças apenas 10% relataram trabalhar a EA através de jogos e brincadeiras feitos de materiais recicláveis. O restante respondeu trabalhar a EA através da realização de atividades

de plantio e cuidados com hortas (5%), contação de histórias (5%), conscientização ou apresentações orais (19,9%), separação de materiais recicláveis (12,4%), dinâmicas ou atividades não especificadas pelos educadores (12,4%). Além disso, 31,3% relataram não trabalharem a educação ambiental em suas práticas educacionais e 5%, afirmaram trabalhar a EA, contudo, não responderam como desenvolvem a EA em suas práticas de ensino.

Desta forma, em se tratando da utilização de jogos e brinquedos confeccionados com materiais recicláveis, a grande maioria afirma fazer uso de tais recursos, entretanto, não menciona o uso dos mesmos na educação ambiental. Diante disso, estes resultados corroboram com os apontamentos de Ruffino (2003) que destaca que a maioria dos professores na educação infantil ainda trabalha a educação ambiental utilizando-se de abordagens mais tradicionais, contrariando o que autores como Kishimoto (2010), Vigotsky (1991) e Cunha (2007), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), além da Base Nacional comum curricular (BRASIL, 2018), entre tantas outras literaturas e documentos norteadores da educação infantil, discorrem sobre a importância do brincar nas práticas educacionais com crianças.

Um aspecto que chama a atenção é que dentre os participantes, 88% dos educadores tem compreensões diversificadas acerca do brincar infantil, oscilando entre atividade que gera apenas diversão e gasto de energia e função apenas educativa. Por que não utilizar dos jogos e do brincar, juntamente com seu papel como mediador do processo de aprendizagem da criança, como um recurso potencializador para a construção de uma sociedade mais sustentável?

Esses dados expressam a necessidade de se atentar para a educação ambiental na educação infantil e, por conseguinte, investir na formação dos educadores, no intuito de melhorar a qualidade dos serviços prestados. Scardua (2009) explica que, se adequadamente preparados, os professores podem, de maneira ativa, construtiva e participativa, realizar um trabalho de educação ambiental e lúdica que favoreça o desenvolvimento da cidadania e propicie as crianças pequenas a percepção de que é possível melhorar e modificar o ambiente, sendo elas conscientizadas como participantes da ação e responsáveis pelos resultados concretos a serem alcançados por meio das relações sociais compartilhadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a educação ambiental e lúdica na educação infantil e o processo formativo docente entende-se que é necessário delinear novos caminhos no intuito de obter

uma ação pedagógica de maior qualidade com as crianças. Para tanto, é essencial privilegiar discussões pautadas em fundamentos teórico-práticos sobre a ação docente, visando uma melhor compreensão acerca do assunto.

De forma geral, após a participação no curso de formação continuada, pôde-se constatar que os educadores possuem um entendimento superficial em relação à educação ambiental e o uso de jogos e brincadeiras com crianças. Nesse prisma, os resultados obtidos evidenciam um aspecto contraditório entre o que se defende na teoria e o que de fato os educadores colocam em prática no contexto educacional. Isto é, se as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, assim como devem promover a imersão das crianças em diferentes linguagens, formas de expressão e vivências, por que não ensinar a EA por meio de recursos lúdicos, utilizando-se de jogos e brinquedos confeccionados com materiais recicláveis, principalmente enquanto lugar de ressignificação ao que está posto pela lógica do consumo e pela indústria cultural?

Os dados obtidos em consonância com as discussões teóricas apresentadas à luz da Teoria Histórico-cultural, reafirmam que para responder a tal pergunta, em primeiro lugar, é necessário que a formação docente amplie a aprendizagem prática e a ação do educador, por meio de situações teóricas e metodológicas ampliadas, no sentido de promover o desenvolvimento de uma atuação reflexiva competente, de forma idiossincrática, processual e mais consciente sobre o mundo que nos cerca.

Em segundo, a formação de professores deve ser entendida como um *continuun*, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda. Para tanto, a reflexão deve constituir-se como o elemento primordial nesse processo, a qual deve potencializar a conexão entre a formação inicial e a continuada com as experiências vividas no cotidiano educacional e social.

O ensino reflexivo implica que os professores, em vez de apenas aplicarem em suas salas de aula as teorias geradas fora delas, critiquem e transformem essas teorias em ações pensadas e planejadas, seja por meio de intenções individuais e ou construídas coletivamente entre os pares. Assim sendo, é necessário planejar, organizar e executar ações concretas para transformar a educação infantil, fazê-la prazerosa, alimentando o desejo da criança por conhecer e experienciar o mundo que a cerca.

A utilização de jogos na prática docente requer a compreensão das suas potencialidades educacionais e a reflexão acerca de seu próprio trabalho, bem como sua função no processo de ensino-aprendizagem de questões ambientais. Portanto, é necessário que o educador reconheça seu papel de representante de práticas culturais, valores e crenças

que podem contribuir para um mundo mais sustentável. Neste sentido, espera-se que o curso forneça subsídios para que o educador reconheça a importância do lúdico no desenvolvimento de ações de Educação Ambiental, como também sua função no desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. Formação inicial: situação atual e propostas de mudança. In **Sexto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação**. [online]. 2015

BORBA, A. M.. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: Um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Fluminense. Rio de Janeiro: Niterói. (2007)

ARAGÃO, Milena. KREUTZ, Lucio. Considerações acerca da Educação Infantil: história, representações e formação docente. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 15, n. 1, p. 25-44, 2010. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/174/165> Acesso em: 30 jul. 2019

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

BISSACO, Cristiane Magalhães. **A Temática Ambiental na Educação Infantil: Caminhos para a construção de valores**. Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

BORBA, A. M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: Um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. **Tese de doutorado**. Faculdade de Educação da Universidade Fluminense. Rio de Janeiro: Niterói. (2007).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

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

BRASIL. **Lei n. 9795 - 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

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

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRESOLIN, Ernani. Consumidores conscientes: Um estudo como a consciência sustentável se manifesta e influencia o comportamento de consumo. 2016. **Dissertação** (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa em Pós-Graduação em Gestão e Negócios, Porto Alegre, RS, 2016.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. Petrópolis: Vozes, 2007.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Ramos. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

FURTADO, Valéria Queiroz; PIMENTEL Alessandra; MEDEIROS Roberta Delatorre. **Tempo de Brincar, Hora de Aprender**. Londrina: Autor, 2009.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho, Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Grubhas, 2003.

GATTI, Bernadete. 2009. **Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1490/1490.pdf> Acesso em: 14 de abril de 2012

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez. 2007.

LIMA RIBEIRO, Matheus de Souza; PROFETA, Ana Carolina N. A. Programas de Educação Ambiental no Ensino Infantil em Palmeiras de Goiás: novos paradigmas para uma sociedade responsável. **REMEA**, Rio Grande, v.13, p.125-39, jul./dez. 2004.

LIMA, R.; T. A. **Classes Numerosas e Formação de Professores: desafios para a qualidade na Educação Infantil**. Revista Educativa - Faculdades Network, Vol. 4, No 1 (2010). Disponível em: <http://201.77.115.89:8080/ojs2009/index.php/educativa/article/view/113> Acesso em 25 de julho de 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Transformadora. In: Layrargues, P. P. (Coord.) **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 65-84

MEDEIROS, Thayane Domingues, MARTINS, Roberta Rollemberg Cabral. Lowsumerism: analisando consumidor perante o consumo sustentável. In: LOCATELLI, Maria Regina Campaner (org). **Sustentabilidade e Responsabilidade Social**, v.9. Belo Horizonte: Poisson, 2018 p. 169-180

MELLO, Suely Amaral. A especificidade do aprender das crianças pequenas e o papel da/o professor/a. In: MAGALHÃES, Cassiana. EIDT, Nádia Mara. **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p.93-108

MEZZOMO, Ligia Maria dos Santos. **Aprender brincando: o jogo do conhecimento**. Porto Alegre, 2003. Dissertação Mestrado em Educação, PUC/RS, Faculdade de Educação. 208f.

MICARELLO, H..**Avaliação e transições na Educação Infantil ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

RODRIGUES, Cae. Educação Infantil e Educação Ambiental: um encontro das abordagens teóricas com a prática educativa. **REMEA**, Rio Grande, v. 26, n.1, p. 169-182, jan./jun. 2011.

RUFFINO, S. F. **A Educação Ambiental nas Escolas Municipais de Educação Infantil de São Carlos.** 2003. 109. Dissertação de Mestrado em Educação - Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. A formação do professora de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: FURTADO, 138 Valéria Queiroz; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (Orgs). **Formação e ação docente na infância:** revisando teorias, construindo novas práticas. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015. p. 57-72.

SCARDUA, Valéria Mota. Crianças e meio ambiente: A importância da Educação Ambiental na Educação Infantil. **Revista FACEVV**, n.3, 2009. p. 57-64. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/325326-Crianças-e-meio-ambiente-a-importancia-da-educacao-ambiental-na-educacao-infantil-valeria-mota-scardua-1.html>> Acesso em 03 jul. 2019

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas:** Tomo II - Conferências sobre Psicologia. Madrid: Visor. 1991.'

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.