



BRINQUEDOS COMO MEDIADORES NA FORMAÇÃO DE ATITUDES SOCIOAMBIENTAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RENATA CARVALHO DA SILVA
GILVANEIDE FERREIRA DE OLIVEIRA

EIXO: 5. EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

Resumo:

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre as possibilidades de formação de atitudes socioambientais na Educação Infantil tendo o brinquedo como um mediador. Muitas vezes o brinquedo proporciona a curiosidade necessária às problematizações das questões socioambientais, mas pouco se explora o brinquedo nessa dimensão educativa. Esta pesquisa se propôs a investigar, numa dimensão qualitativa, evidências de conteúdo atitudinal numa prática de educação ambiental a partir de observações e filmagem de atividades em um grupo infantil V, em que foram confeccionados brinquedos, analisando à luz da Análise de Conteúdo de Bandin (1977), a tipologia dos conteúdos de ensino. Percebemos que a referida prática se resumiu em observar e reproduzir brinquedos, e não se aproveitou as primeiras inquietações das crianças para iniciar um trabalho contínuo destas questões.

Palavras-Chave: Brinquedo, Educação Infantil, atitudes socioambientais.

Summary:

This paper presents some thoughts on the possibilities for training of social and environmental attitudes in kindergarten with the toy as a mediator. Often the toy provides the curiosity necessary to problematizations of environmental issues, but little toy that explores the educational dimension. This research aims to investigate, in a qualitative dimension, evidence of attitudinal content in a practice of environmental education from observations and activities of filming in a children's group V, where toys were made by analyzing the light of Bandin Content Analysis (1977), the type of teaching content. We realize that this practice came down to observe and play toys, not took advantage of the first concerns of children to start a work in progress these issues.

Keywords: Toy, Early Childhood Education, social and environmental attitudes.

INTRODUÇÃO

A necessidade que as crianças têm de brincar e que a atividade brincante gera aprendizado é algo já reconhecido na educação infantil. A brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças assimilam e recriam experiências

socioculturais dos adultos, levando-as a promover construção de conhecimento e desenvolvimento numa dinâmica que tem como referência suas interações. O brinquedo, portanto, pode revelar um caminho para o processo de significativas aprendizagens nas mais diversas áreas de conhecimentos, e a educação ambiental numa dimensão atitudinal, não ficaria fora desse processo, uma vez que as relações com o ambiente estão fortemente marcadas na vida das crianças e muitas vezes consumo e o consumismo definem essa relação através da idealização, confecção, comercialização e uso do brinquedo, e nas interações do ser brincante. Muitas vezes o brinquedo proporciona a exploração e a curiosidade necessária às problematizações das questões socioambientais, mas pouco se explora a brincadeira e o brinquedo nessa dimensão educativa e logo se descarta para aquisição de outro. Paulo Freire (1996) já falava sobre a curiosidade que inquieta e move o sujeito à aprendizagem. Porém, a educação ambiental no Brasil, inclusive na Educação Infantil, tem seguido um viés conservador, fragmentado e biologizante, distante da realidade e pouco contribuinte na formação de atitudes sustentáveis, sendo pouco relacionada às questões cotidianas e a construção de procedimentos e atitudes, uma vez que prioriza apenas a memorização e a reprodução acrítica de conceitos.

Diante destas discussões, esta pesquisa se propôs a investigar evidências de conteúdo atitudinal nas práticas de educação ambiental realizadas em um contexto da Educação Infantil na Rede de Ensino de Recife em que foram realizadas ações no âmbito da Educação ambiental, dentre elas a confecção de brinquedos com resíduos sólidos, identificado como lixo. Refletindo criticamente sobre esse cenário, consideramos que as práticas educativas em educação ambiental devem ser inseridas desde os primeiros anos de vida escolar da criança, a educação infantil, sendo estas voltadas para a formação de atitudes sustentáveis por meio de atividades inerentes à criança, como o brincar. Numa dimensão qualitativa, investigamos uma prática de educação ambiental na Educação Infantil, através da Análise de Conteúdos de Bardin (1977), a partir de observações e filmagem de uma aula em um grupo infantil V de uma escola da rede municipal de Recife. Indagamos se estas práticas de reaproveitamento de resíduos sólidos para a confecção de brinquedos estão contribuindo para a formação de atitudes socioambientais.

Para favorecer a construção e a formação de atitudes sustentáveis para uma sociedade mais justa, as práticas educativas, desde os primeiros anos escolares da criança, devem contemplar as questões socioambientais de forma inter e transdisciplinar. Porém se faz necessário que as práticas estejam baseadas numa educação que não seja apenas assistencialista e conteudista, mas que envolva o brincar na formação humana do sujeito, pois historicamente a Educação Infantil teve o objetivo de apenas depositar a criança. Segundo Rizzo (2003:31), “criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher”. Essa realidade da Educação Infantil, entretanto, está mudando ao se começar a perceber que a criança, desde seus primeiros anos de vida, é capaz de aprender, e a educação formal necessitaria assumir esse espaço formativo, organizando estratégias de ensino aprendizagens que iria além do simples brincar, transformando esse contexto em intensivos espaços de aprendizagens. A Educação Infantil, então, passou a ser um direito da criança e um dever do estado em prover essa modalidade de ensino gratuitamente.

Nessa perspectiva a Educação Infantil encara o desafio de voltar-se para a construção da identidade da criança, sendo este um fator fundamental para o seu desenvolvimento. A educação socioambiental, então, assume um papel fundamental nessa formação, tendo como referência a realidade transdisciplinar que a criança está inserida, e sobre a qual precisa compreender e intervir. Neste sentido, a criança deve desde cedo, entrar em contato com a educação socioambiental, a fim de iniciar o exercício de ler criticamente sua realidade e desenvolver atitudes sustentáveis que irão ser construídas e reconstruídas durante toda sua vida, inclusive medida por sua atividade fundamental que é o brincar. Segundo Kramer (1994) é preciso reafirmar a concepção de criança como cidadão, como ser histórico. Logo, as crianças também necessitam da educação socioambiental em seu processo de formação, e este processo envolve os brinquedos e as brincadeiras que ajudam em seu desenvolvimento.

1. *O Brinquedo na Educação Infantil*

A Educação Infantil esteve por muitos séculos sobre responsabilidade exclusiva da família que transmitia todas as regras de conduta e sua cultura e costumes por meio do convívio com adultos e crianças de seu grupo familiar segundo as regras das sociedades. Para Elias (1994), cada sociedade forma o seu repertório de padrões sociais ou de auto-regulação, e o processo de socialização que se inicia na infância é o que forma os indivíduos adequados ao seu tempo e à sua sociedade.

Historicamente o atendimento às crianças fora do convívio familiar originou-se com crianças de classe social inferior, e se deu pelo trabalho das criadeiras, em que havia alto índice de mortalidade devido às péssimas condições de higiene e a outros fatores como, por exemplo, o psicológico devido à inadequada separação da criança de sua mãe. Os filhos de moças de classe social de prestígio, que eram considerados ilegítimos, também eram depositados nas “rodas” que

originaram, posteriormente, as creches para filhos de trabalhadoras de classe popular (OLIVEIRA, 2010). As creches surgiram, então, com um legado de exclusão por ser apenas um depósito de crianças, o que originou seu forte sentido assistencialista desprovido de educação.

Atualmente as crianças têm direito ao acesso aos diversos espaços que podem proporcionar educação e cultura, inclusive na educação formal como creches e escolas de educação infantil. Porém, mesmo assumindo essa responsabilidade a educação infantil continuou sendo desvalorizada pelo estado e pela sociedade. A educação de crianças pequenas esteve muito pautada em uma visão assistencialista, desprovida das questões pedagógicas.

Kishimoto (2002), por exemplo, critica principalmente a priorização de alguns campos de saberes em detrimento de outros na educação infantil, pois a criança aprende de modo integrado e interligado com sua realidade. As práticas de educação infantil devem ser, portanto, inter e transdisciplinares, pois são abordagens que tem o potencial de compreender e atuar em problemáticas complexas emergentes em nossa realidade.

Nesse sentido, a educação infantil deve oportunizar a formação integral da criança com vista a ser um cidadão atuante e crítico. Para isso as práticas em devem ser abordagens inter e transdisciplinar os diversos conteúdos em suas tipologias diferentes, conceituais, atitudinais, procedimentais e factuais. Nesse contexto de problematização das questões socioambientais aqui discutidas, sobre tudo na educação infantil, os conteúdos atitudinais, responsáveis pela formação de atitudes, são imprescindíveis para a formação integral que promova atitudes sustentáveis. Segundo Zabala (1998:47) “As características diferenciadas da aprendizagem dos conteúdos atitudinais também estão relacionadas com a distinta importância dos componentes cognitivos, afetivos ou condutuais que contém cada um deles”. Em concordância com as ideias de Zabala (1998), Morin (2004) diz que valores como a ética não são ensinados por meio da moral. A formação cidadã requer, portanto, práticas educadoras inovadoras na perspectiva de Correia (1991), que consigam romper com o ensino fragmentado e meramente conceitual.

Em concordância com as ideias de Correia (1991) ao discorrer sobre inovação, Meirieu (2005) afirma que a escola não se detém a ser um empreendimento que oferece um serviço diferenciado e atrativo, mas, que ela é uma instituição, obrigatoriamente, responsável pela construção de uma sociedade justa e sustentável. Portanto, a escola deve superar a simples injeção do novo na sala de aula para caminhar na direção ao cumprimento da responsabilidade com a transformação e emancipação das práticas e dos sujeitos, a fim de alcançar a inventividade que é capaz de formar o cidadão para a sustentabilidade.

Kramer (1994) defende que as crianças precisam ser percebidas como cidadãos que possuem direitos e que precisam da formação cidadã integral desde cedo, a fim de que estas possam ser participantes da construção da sociedade compreender e agir no mundo. Podemos compreender que essa formação é essencialmente atitudinal e dotada de grande complexidade. A Educação Socioambiental é um espaço de abordagens complexas existentes na realidade, na qual a criança está inserida e a qual precisa compreender desde cedo a fim de que possa na mesma atuar. Wajskop (2012) explica que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento das crianças e que estas têm a necessidade de brincar. Ao brincar a criança recria atividades histórico-culturais dos adultos. Neste contexto o brinquedo pode ser um mediador nos processos de aprendizagem, devendo as práticas pedagógicas auxiliarem nesses processos. O teórico Vigotski (1991) já explicava que a brincadeira faz com que a criança tenha um mediador que ela mesma cria dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, para auxiliar seu próprio desenvolvimento. Ele também explicava que o brinquedo é capaz de encaminhar a criança para além do mundo real, desenvolvendo sua criatividade. Neste sentido, na educação socioambiental, é notório que o brincar deve estar presente nas atividades pedagógicas potencializando a formação de atitudes por meio desse fértil contexto dos brinquedos e das brincadeiras.

1. Educação Socioambiental: conceitos, procedimentos e atitudes socioambientais.

A crise ambiental vigente traz um grande desafio a ser enfrentado que é perceber o mundo de forma complexa, considerando a realidade em suas multifacetadas. A complexidade refere-se a um conjunto que se constitui por elementos heterogêneos que estão inseparavelmente associados e integrados, sendo ao mesmo tempo uno e múltiplo (MORIN, 2004). nesse sentido, são necessárias leituras interdisciplinares e críticas dessa realidade, reconhecendo a necessidade de integrar diferentes áreas de conhecimento, diferentes campos de saberes, só assim, nos aproximamos de uma compreensão da realidade na qual estamos inseridos.

Mas a educação ambiental no Brasil não tem um histórico de prática educativa interdisciplinar, pois se instaurou com um viés fragmentado, biologizante, conservador e distante da realidade, a partir de debates ocorridos no momento em que se regia o militarismo na década de setenta por pressões internacionais, com um viés conservacionista influenciado por valores da classe média europeia que repercutiu na política brasileira. A essência acrítica da EA ignorou os princípios do fazer educativo pois, se instaurou com o enfoque biologizante, descontextualizado e desprovido do pensamento popular

e crítico, não considerando a complexidade humana e cultural, e realizando práticas educativas dualistas entre o social e o natural (LOUREIRO, 2004).

Reigota (2004) afirma que a educação ambiental deve ser política no sentido que ela deve preparar o cidadão para exigir justiça social, cidadania planetária, autogestão e ética nas relações com a natureza e a sociedade. Neste sentido, a educação é principal responsável pela. Logo, uma educação que não está pautada na formação do sujeito que vai atuar na sociedade a partir de seu contexto de vida, e em interação com seus pares, será ineficiente na formação de atitudes por apenas modelar comportamentos e estimular a memorização de conceitos descontextualizados. Loureiro (2006) nomeou "armadilha paradigmática" a dinâmica em que o educador, por sua prática atrelada uma visão fragmentada e simplista da problemática ambiental reproduz a pedagogia redundante. Essa prática recebe influência da racionalidade hegemônica e tende a se perpetuar. Essas ações educativas são pouco eficazes no investimento significativo de transformação da realidade socioambiental.

A educação socioambiental na Educação Infantil pode se revelar em uma abordagem com potencial para tratar as questões da atual crise socioambiental junto às crianças desde cedo, por integrar vários saberes e várias atitudes para a formação cidadã de forma integral. Essa formação deve partir da realidade dos alunos e alunas, pois estes possuem suas identidades, as quais são continuamente construídas desde seus primeiros anos de vida, e a escola é um espaço privilegiado no sentido de contribuir com essa construção iniciando na Educação Infantil. Entendemos, no entanto, que para que haja uma leitura crítica da realidade desde a educação infantil, é preciso que os alunos e alunas sejam autores da busca e percepção da realidade, identificando e compreendendo as problemáticas encontradas em seu contexto de vida.

Mas o debate ambiental se instaurou no Brasil no momento em que se regia o militarismo na década de setenta por pressões internacionais. A Educação Ambiental (EA), no país, começou a receber dimensões públicas por volta da década de oitenta com sua inclusão na Constituição Federal de 1988. Nessa mesma década um viés conservacionista influenciado por valores da classe média europeia repercutiu na política brasileira. A EA ignorou os princípios do fazer educativo pautado na transformação social e se disseminou com o pensamento das tendências conservadoras e pragmáticas dominantes, com enfoque biologizante, descontextualizado e desprovido do pensamento popular e crítico, não considerando a complexidade humana e realizando práticas educativas dualistas entre o social e o natural (LOUREIRO, 2004).

A educação ambiental no Brasil, portanto, não tem um histórico de prática educativa interdisciplinar, pois se instaurou com um viés fragmentado, biologizante, conservador e distante da realidade, a partir de debates ocorridos no momento em que se regia o militarismo na década de setenta por pressões internacionais. A Educação Ambiental (EA), no país, começou a receber dimensões públicas por volta da década de oitenta com sua inclusão na Constituição Federal de 1988. Nessa mesma década um viés conservacionista influenciado por valores da classe média europeia repercutiu na política brasileira. A essência acrítica da EA ignorou os princípios do fazer educativo pautado na transformação social e se disseminou com o pensamento das tendências conservadoras e pragmáticas dominantes, com enfoque biologizante, descontextualizado e desprovido do pensamento popular e crítico, não considerando a complexidade humana e cultural, e realizando práticas educativas dualistas entre o social e o natural (LOUREIRO, 2004).

A educação ambiental, porém, deve ser entendida como educação política que "prepara o cidadão para exigir justiça social, cidadania nacional planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza". (REIGOTA, 2004:10). Neste sentido a educação é principal responsável pela formação do sujeito que vai atuar na sociedade a partir de seu contexto de vida, e em interação com seus pares. Uma prática de educação ambiental que não faça essa articulação é, portanto, insuficiente para a construção de identidades do sujeito por desconsiderar sua realidade. Essa educação também não será capaz de formar atitudes por apenas modelar comportamentos e estimular a memorização de conceitos sem significados contextualizados. Uma prática de educação ambiental que não faça essa articulação é, portanto, ineficaz para a formação de atitudes por desconsiderar a realidade dos estudantes e por apenas modelar comportamentos e promover a memorização de conceitos.

Loureiro (2012: 85) explica que "A simples adequação comportamental, mesmo que relevante imediatamente, não implica a capacidade cidadã de definir, escolher livremente e exercer o controle social (regulação democrática) no Estado". Portanto, a prática educativa deve superar a reprodução comportamental inovando a partir do pensamento reflexivo e investigativo do docente frente ao desafio de inovar na complexidade do tema abordado, levando às crianças à leitura crítica da realidade e à formação de atitudes mais sustentáveis.

A temática socioambiental na Educação Infantil se revela como uma abordagem com potencial de se aproximar do novo paradigma descrito por Morin (2004) como emergente para tratar as questões da atual crise socioambiental junto às crianças desde seus primeiros anos de vida, por integrar vários saberes para a formação cidadã de forma integral e significativa. Esse aprendizado deve ser voltado para a sustentabilidade na perspectiva de Moraes (2008), que explica

que, para que haja o desenvolvimento sustentável é preciso refletir sobre a dependência do relacionamento complexo entre a sociedade com a natureza. Considerar esse relacionamento, segundo a autora, é um caminho transdisciplinar e transcultural fundamental para a educação pela possibilidade de a humanidade construir um modo de vida digna, sem privações das necessidades materiais básicas e sem destruição do planeta, por meio da participação ativa do cidadão no exercício da criatividade consciente, humana e solidária.

Percurso Teórico-Metodológico

Esta pesquisa de caráter qualitativo investigou as práticas educativas de Educação Ambiental na Educação Infantil em uma escola da Rede Municipal de Recife, em que se propôs a formação de atitudes socioambientais por meio de atividades, dentre elas a confecção de brinquedos com resíduos sólidos, identificados como lixo. O contexto empírico da investigação aqui descrita foi uma sala de aula desse segmento de ensino, sendo este um contexto pouco investigado pelas pesquisas no campo da educação. Esta investigação foi realizada por meio de observações diretas e filmagem na sala de aula do Grupo Infantil V e em espaços de recreação e lanches. Foram realizadas observações e filmagem em uma sala de aula com crianças de 5 a 6 anos de idade, sendo estes escolhidos por estarem numa faixa etária de grande desenvolvimento físico e cognitivo. A análise de conteúdos da aula observada e filmada se fundamentou em categorias que caracterizam a educação sociointeracionista e socioambiental, como: contextualização, problematização, inter e transdisciplinaridade, complexidade, diálogo e atitude.

Todos os dados coletados foram categorizados considerando algumas orientações de Bardin (1977) para a Análise de Conteúdos, que é um conjunto de técnicas de análises e interpretação de anunciados em suas significações profundas, baseando-se em categorias de análise pré-estabelecidas nas comunicações. A Análise de Conteúdos faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, tendo a referida autora como referência principal.

Análises dos Resultados

A sala de aula do Grupo Infantil V observada tem 15 crianças entre 5 e 6 anos de idade, sendo a maioria de origem popular de famílias carentes moradoras de uma comunidade ribeirinha. A professora “A” iniciou sua aula contextualizando com uma conversa com as crianças sobre o rio que fica próximo às moradias destes. Ela perguntou sobre a grande quantidade de lixo que forma uma ponte no rio e se eles conhecem o projeto de reciclagem de papelão que é feito na comunidade. Em seguida ela mostrou uma apresentação de data show com fotos de brinquedos feitos com materiais recicláveis reaproveitados como garrafas PET e caixas de leite.

Depois ela entregou um desenho de um menino colocando um papel amassado num cesto de lixo para as crianças colorirem o desenho e expusessem nas paredes. Após o lanche, a professora “A” trouxe uma sacola de matérias recicláveis e alguns brinquedos feitos com materiais reaproveitados e solicitou que as crianças fizessem brinquedos para elas reutilizando esses resíduos. Por fim, ela fez quatro cestos com caixas de papelão, cada um com uma cor da reciclagem (vermelho, azul, amarelo e verde), com o nome do respectivo material a ser descartado (plástico, papel, metal e vidro), e com seus respectivos desenhos ilustrativo, e solicitou que as crianças depositassem os resíduos em cada cesto correspondente, afim de que mantivessem a sala limpa e organizada.

Percebemos, por meio das observações e filmagem, que a prática vivenciada, se propôs a ser cotextualizada, à medida que apresentou o rio em que a maioria das crianças habita ao redor como elemento contextualizador e inovadora, ao propor o uso de tecnologias como o multimídia em sala de aula. No entanto, apenas o uso de novas tecnologias não garante que o ensino seja inovador e promova atitudes. Para Correia (1989) a inovação é um processo instituinte ou periférica desprovida de subordinação aos sistemas instituídos que generalizam as experiências. Dessa forma, a professora contextualizou com a realidade das crianças, mas não inovou com o desenho xerocado de uma criança jogando o papel no lixo, pois foi um processo instituído, generalizante e predeterminado que não tem potencial de gerar atitudes. A adesão de um data show multimídia para a exibição de figuras de brinquedos feitos com material reciclável também não sinalizou inovação, pois foi apenas um instrumento expositivo para que os brinquedos fossem modelos a serem reproduzidos pelas crianças.

A inovação, segundo Correia (1989) é uma mudança assumida. Essa mudança se estabelece na identificação de uma

crise e na ruptura com uma organização pré-existente. Nesse sentido se faz necessário que o docente faça reflexões antes, durante e após às suas ações, pois é preciso analisar em que medida a prática tem coerência com a perspectiva dos alunos e alunas, gerando assim, a adoção de novas práticas.

Na perspectiva de Pimenta (2006), a reflexão docente não generalizada potencializa a dimensão político-epistemológica que resulta em maior valorização docente e melhorias na dinâmica escolar. Neste caso, essa reflexão seria importante para a professora “A” porque é preciso questionar o que esse lixo representa para as crianças dessa comunidade, visto que ele pode representar uma possibilidade de fazer brinquedos ou de outras coisas, como por exemplo, ser uma fonte de renda para o sustento da família. Loureiro (2012) problematiza essas questões quando afirma que há uma complexidade no que se refere à sustentabilidade alegando as diversas possibilidades de esta se definir e se estabelecer pela multiplicidade de perspectivas culturais, econômicas, sociais, etc.

Nessa perspectiva, o ensino por modelos pré-determinados que generalizam homogeneizam ações não são suficientes para gerar atitudes tendo em vista a complexidade das relações existentes entre as crianças e o objeto de estudo (o lixo a ser transformado em brinquedos o descartados em coletas seletivas). Ao discutir conteúdos atitudinais na prática educativa, Zabala (1998) afirma que as atitudes são tendências relativamente estáveis de o sujeito atuar de certa maneira conforme seus valores. Ele exemplifica como atitudes, cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente e participar das tarefas escolares.

O modelo reprodutivo e homogeneizante das atividades de pintura de desenho de um comportamento e da reprodução dos brinquedos sem questionar a relação existente entre as crianças a comunidade e o lixo não oferece, portanto, potencialidade para a formação de atitudes nas crianças na mediada em que a professora “A” deveria, juntamente com as crianças, investigar que significação esses resíduos têm para a comunidade, sobre tudo para essas crianças.

Na referida prática, portanto, percebemos que esta se propôs a ser contextualizada, à medida que apresentou como contexto de estudo, um rio próximo de onde a maioria das crianças habitam, porém, a prática se resumiu em observar imagens de alguns brinquedos sendo analisada a possibilidade destes materiais a serem reutilizados, e não se aproveitou as primeiras inquietações para iniciar um trabalho contínuo destas questões junto às crianças. Considerando o que explica Wajskop (2012), a brincadeira é um espaço privilegiado de aprendizagem infantil e o brinquedo um mediador, na perspectiva vigotskiana, de possibilidades criadas pela própria criança. Portanto essa situação poderia ser mais explorada tendo em vista discussões importantes como o próprio uso e descarte do brinquedo e o consumo e descarte exacerbado destes. Paulo Freire (2000) declarava que a educação deve libertar o sujeito a escravidão do consumo.

Considerações Finais

Consideramos que apesar da aula ter iniciado com uma boa contextualização com relação à realidade das crianças, a prática se resumiu em pintar uma figura que apresentava um menino tendo um comportamento correto, na concepção da professora “A”, além de observar imagens de brinquedos produzidos com materiais reutilizados trazidos pela referida professora. Evidenciamos que essas ações generalizadoras não representam uma ruptura paradigmática necessária à inovação, que potencializaria a formação de atitudes, por não identificar a crise que remeteria a refletir na ação e ter uma postura investigativa docente sobre a significação daquela prática com a relação que as crianças daquele grupo infantil têm com o lixo discutido em sala de aula.

Loureiro (2012: 85) explica que “A simples adequação comportamental, mesmo que relevante imediatamente, não implica a capacidade cidadã de definir, escolher livremente e exercer o controle social (regulação democrática) no Estado”. Portanto, a prática educativa deve superar a reprodução comportamental inovando a partir do pensamento reflexivo e investigativo do docente frente ao desafio de inovar na complexidade do tema abordado, levando às crianças à leitura crítica da realidade e à formação de atitudes mais sustentáveis.

Concluimos que para prática da professora “A” proporcione a formação de atitudes, deve superar a simples reprodução de brinquedos recicláveis. Porém, sabemos que serão necessárias mais observações e gravações de práticas da professora “A”, articuladas à realização de entrevistas e análises documentais com vista a compreender melhor esse contexto investigado e posteriormente contribuir para a melhoria dessas práticas.

Portanto, é evidente a necessidade que as crianças têm em entender e refletir sobre o espaço no qual estão inseridos e, dessa forma, interferir nas condições dos contextos que são por elas vivenciados. A educação socioambiental nessa perspectiva pretende, ampliar os espaços de liberdade de indivíduos e grupos que dele participam, transformando as

situações de dominação em tomada de consciência de seu lugar no mundo, seus direitos e seu potencial para interferir na sua realidade de modo transformador e emancipatório, e isso pode ser proporcionado por meio dos brinquedos e brincadeiras.

Consideramos, a partir da análise, que para estas atividades proporcionarem a formação de atitudes devem superar a simples reprodução de brinquedos recicláveis pelas crianças, pois as referidas atividades têm o potencial de desenvolver problematizações muito importantes com relação, por exemplo, ao exacerbado consumo de brinquedos com alto custo e facilmente descartados.

Referências:

- CORREIA, J.T. *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. 2ª ed. Rio Tinto/Portugal; editora ASA, 1991.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- CASTELLS, M. *O Poder da identidade*. Vol. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zarrar Ed. 1994.
- FREIRE, P. *Educação como Prática de Liberdade*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.
- _____, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. *Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil*. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.
- KRAMER, S. *Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas*, In: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*, MEC, 1994.
- LOUREIRO, C. F. B. *Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____, C. F. B. [org.] *Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____, C. F. B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MEIRIEU, P. *O Cotidiano da Escola e da Sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed. 2005.
- MORAES, M. C. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Vozes, 2008.
- MORIM, E. *Os Setes Saberes necessários à educação do futuro*. 9. Edição - São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2004.
- OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006.
- REIGOTA, M. *O que é Educação Ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- RIZZO, G. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. 1991.
- WAJSKOP, G. *Brincar na Educação Infantil: uma história que se repete*. (Coleção Questões da Nossa Época). VI. 34. São Paulo, Cortez, 2012.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A autora é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ. E-mail: rennatacarvalho86@gmail.com
A coautora é Doutora em Ciências da Educação e Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. E-mail: gil@ded.ufrpe.br

Recebido em: 30/04/2015

Aprovado em: 05/05/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: