

A BRINCADEIRA COM BLOCOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HIGH/SCOPE

Thainy Kléia Lira Cavalcante¹; Keity Elen da Silva Melo²; Lucia Mendonça Ribeiro³

¹Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL, Brasil. E-mail: thainylira@gmail.com

²Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL, Brasil. E-mail: keityemelo@gmail.com

³Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL, Brasil. E-mail: luciaribeiro0768@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a potencialidade das brincadeiras com blocos na educação infantil para a aprendizagem e desenvolvimento, destacando as contribuições da abordagem High/Scope (Hohmann e Weikart, 2007) para a prática pedagógica. O estudo evidencia princípios da abordagem, como a aprendizagem ativa, a organização do espaço em áreas de interesse, com foco na área de blocos, sequência Planejar–Fazer–Rever, interação adulto-criança e avaliação. A pesquisa, de natureza qualitativa (Gil, 2002), baseia-se na análise de registros do portfólio das crianças, organizado com episódios de suas ações, a partir das experiências intituladas, “A rua é nossa!”, “O prédio gigante” e “Chaminé na minha casa”, as quais revelam o brincar, as interações e os processos de aprendizagem das crianças. As análises evidenciam que, ao se envolverem na área de blocos, as crianças planejam suas ações, constroem coletivamente, testam hipóteses e atribuem significados às suas produções, mobilizando linguagens, conhecimentos de mundo e relações sociais. Conclui-se que a abordagem High/Scope contribui para a organização de práticas pedagógicas que favorecem a autonomia, o protagonismo infantil e a construção de aprendizagens significativas na educação infantil.

Palavras-Chave: Brincadeiras com blocos. Educação infantil. Abordagem High/Scope.

1 INTRODUÇÃO

No universo da educação infantil, o brincar não é um intervalo da vida, mas a própria vida em sua expressão mais genuína. A brincadeira constitui-se como um dos eixos norteadores

desta etapa (Brasil, 2009), sendo reconhecida como linguagem própria das crianças e condição fundamental para o seu desenvolvimento integral. Ao observarmos uma criança envolvida com os seus blocos, percebemos que ali não há apenas o empilhar de peças, mas a construção de hipóteses, sonhos e significados sobre o mundo.

Como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), as interações e a brincadeira são os eixos norteadores da prática pedagógica. Dentro desse cenário, o brincar deixa de ser visto como um “intervalo” para ser compreendido como uma linguagem principal por meio da qual as crianças constroem sua identidade, ao experimentar papéis sociais; apropriam-se da cultura, ressignificando o mundo pelo simbólico e desenvolvem processos cognitivos, mobilizando a imaginação e a criatividade.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009, p. 7), o brincar oferece a oportunidade de imitar o conhecido e construir o novo, transformando objetos pelo uso que deles faz.

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.

É nesse encontro lúdico que a criança ensaia a vida e produz suas próprias culturas (Corsaro, 2009). No entanto, como aponta Haddad (2013), ainda há uma tensão no cotidiano escolar: muitas vezes o ensino direto sufoca o brincar livre, relegando-o a um plano secundário. Este artigo nasce justamente dessa inquietação, ao questionar: como a organização do espaço e a oferta de materiais específicos, como os blocos, influenciam o desenvolvimento integral das crianças?

Ao eleger a brincadeira com blocos como objeto de estudo deste trabalho, esta escrita alinha-se à perspectiva das DCNEI (Brasil, 2009) e à busca pela autonomia e protagonismo infantil no ambiente da educação infantil. Dentre as múltiplas possibilidades do cotidiano, a área de blocos destaca-se como um espaço potente onde, conforme afirmam Hohmann e Weikart (2007), a criança descobre o prazer de agir sobre a matéria. O que começa como uma brincadeira simples de empilhar com os blocos e evolui para construções complexas que envolve criatividade, equilíbrio e simetria.

Conforme afirmam Hohmann e Weikart (2007, p. 184),



[...] Quase todas as crianças gostam de brincar na área de blocos e conseguem descobrir coisas interessantes para fazer com esse tipo de material, mesmo que antes nunca tenham brincado com peças ou blocos de construção”. Inicialmente, as crianças pequenas, ainda com pouca familiaridade com esses materiais, envolvem-se em ações como empilhar, transportar, retirar e guardar blocos. Progressivamente, essas explorações tornam-se mais complexas, passando a envolver testes de equilíbrio, relações de inclusão, padronização e simetria, evidenciando processos de aprendizagem construídos na ação.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar as potencialidades das brincadeiras com blocos na educação infantil, compreendendo-as como experiências que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, à luz das contribuições da abordagem High/Scope. Parte-se do entendimento de que o brincar com blocos constitui uma oportunidade privilegiada para que a criança exerça sua liberdade investigativa e criativa, mobilizando ações, pensamentos e linguagens na construção de conhecimentos sobre o mundo. Sob a lente da sensibilidade, educar torna-se o ato de oferecer tempo e espaço para que a criança possa, em sua inteireza, dar sentido ao que vive, sente e descobre.

Para tanto, são descritos três episódios de um agrupamento de crianças de 5 anos a 5 anos em meses, em situações de brincadeira com blocos. Importa sublinhar que esses episódios compõem o portfólio das crianças, que é organizado a partir de registros escritos de suas ações e interações.

O trabalho organiza-se em cinco tópicos. O primeiro compreende este texto introdutório. O segundo apresenta discussões sobre a abordagem educativa High/Scope. O terceiro refere-se à metodologia utilizada, a qual viabilizou a organização e a análise dos dados. No quarto tópico são descritos os três episódios que se constituem como foco de análise e reflexão do trabalho. Por fim, no último tópico são descritas as considerações finais.

2 ABORDAGEM HIGH/SCOPE

A abordagem educativa High/Scope configura-se como uma proposta curricular de orientação construtivista, elaborada na década de 1960 por David Weikart e sua equipe. Psicólogo norte-americano, Weikart esteve à frente da High/Scope Educational Research Foundation, localizada em Ypsilanti, Michigan (EUA), entre 1970 e 2003, período em que consolidou e difundiu os fundamentos dessa perspectiva educacional.

No âmbito dessa abordagem, o currículo não se restringe à organização de conteúdo ou à centralidade da ação docente no processo educativo. Ao contrário, compreende o ambiente educativo em sua totalidade, articulando dimensões físicas e relacionais, de modo a favorecer experiências significativas de aprendizagem para crianças pequenas. Nesse sentido, afasta-se

de práticas marcadas pelo controle excessivo do adulto e pela limitação das ações infantis, valorizando a participação ativa das crianças.

Na obra *Educar a Criança*, Hohmann e Weikart (2007) apresentam um diagrama que sintetiza a estrutura do currículo High/Scope, organizado em torno de cinco princípios fundamentais. A aprendizagem pela ação ocupa posição central, sendo sustentada por quatro elementos interdependentes: a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária e os processos de avaliação. Esses princípios orientam a prática dos profissionais que atuam a partir dessa abordagem.

No âmbito da abordagem High/Scope, a **aprendizagem ativa** ou aprendizagem pela ação constitui seu eixo central, sendo compreendida como condição fundamental para o desenvolvimento pleno das potencialidades infantis. Esta concepção parte do entendimento de que a aprendizagem é iniciada pela própria criança, não como algo transmitido pelo adulto, mas como resultado de sua ação no mundo. Ao mesmo tempo, envolve um processo criativo, no qual a criança constrói significados e elabora compreensões sobre a realidade.

Nessa perspectiva, aprender pela ação implica reconhecer a criança como sujeito que investiga, explora e atribui sentido às suas experiências a partir de seus interesses, intenções e iniciativas. Como destaca Haddad (2004), trata-se de um processo ancorado em experiências diretas e significativas, mediadas pela reflexão, que possibilitam a construção progressiva de conhecimentos sobre o mundo.

A aprendizagem ativa, nesse contexto, sustenta-se em quatro elementos inter-relacionados: a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as experiências vividas, a motivação intrínseca e a resolução de problemas, dimensões que frequentemente se expressam nas brincadeiras infantis.

A **organização do espaço** constitui uma dimensão estruturante do currículo, uma vez que se articula diretamente à promoção da aprendizagem ativa. O ambiente é intencionalmente planejado para favorecer a autonomia das crianças, a exploração, a interação e a diversidade de experiências lúdicas, afastando-se de propostas centradas no controle adulto e na limitação do acesso aos materiais.

Nesse sentido, o espaço é organizado em áreas de interesse bem definidas, que incentivam diferentes formas de brincar e aprender. Essas áreas devem ser atrativas, acessíveis e flexíveis, permitindo a livre circulação das crianças, a visibilidade entre os espaços e o uso diversificado dos materiais. Além disso, os recursos disponibilizados precisam ser variados e significativos, dialogando com as experiências e contextos de vida das crianças.

Entre as áreas de interesse propostas pela abordagem, destacam-se: blocos, casa, artes, leitura e escrita, música e movimento, entre outras. Cada uma delas favorece modos específicos de exploração e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Dentre essas, a área de blocos assume especial relevância, por constituir um espaço privilegiado para a construção de conhecimentos. Ao brincar com blocos, as crianças exploram noções espaciais, equilíbrio, simetria e proporção, além de mobilizarem processos de resolução de problemas, comparação e seriação. Essas experiências também se articulam ao faz-de-conta, na medida em que as construções ganham significados diversos, como casas, estradas ou cenários imaginários. Assim, a área de blocos potencializa tanto aprendizagens cognitivas quanto simbólicas, evidenciando-se como um contexto rico para o desenvolvimento infantil.

Haddad (2015) destaca a tradição dos blocos de construção como um dos mais antigos materiais educativos destinados às crianças. A autora remonta às propostas de Froebel, na década de 1840, consideradas precursoras dos brinquedos pedagógicos, e evidencia desdobramentos posteriores, como os blocos ampliados de Patty Hill (1905) e os blocos de madeira de tamanho médio desenvolvidos por Caroline Pratt (1913), ainda amplamente utilizados na educação infantil.

A sequência Planejar-Fazer-Rever é a peça central da rotina da abordagem de aprendizagem pela ação, e engloba todos os elementos contidos nesse tipo de aprendizagem, a saber: materiais, manipulação, escolhas, linguagem das crianças e apoio dos adultos. Segundo Hohmann e Weikart (2007, p. 246), “a sequência Planejar-Fazer-Rever permite às crianças agir com intencionalidade e recriar as suas experiências mais memoráveis”.

O elemento inicial da sequência P-F-R é o planejamento. O planejamento possibilita às crianças um maior envolvimento e uma maior concentração nas brincadeiras, assim como apoia o desenvolvimento de atividades lúdicas progressivamente mais complexas. Quando planejam, as crianças pequenas passam por uma grande diversidade de ações mentais, tais como a definição de objetivos, a antecipação de ações, a expressão de intenções e os interesses pessoais, a transformação de intenções em objetivos, a ponderação e a realização de mudanças (Hohmann; Weikart, 2007).

O tempo de trabalho, correspondente ao momento do “fazer”, na sequência em questão, diz respeito ao momento em que as crianças realizam uma sequência intencional de ações nas quais já pensaram e que já descreveram durante o tempo de planejamento, ao mesmo tempo em que prosseguem com ideias novas e planos que criam enquanto brincam. “Fazer planos é apenas o início: no tempo do trabalho as crianças seleccionam os materiais, descobrem um sítio para

começar e iniciam as ações – passos críticos para se virem a si mesmas como construtoras da sua vida” (Hohmann; Weikart, 2007, p. 296).

O elemento final da sequência Planejar–Fazer–Rever equivale ao momento de reflexão pelas crianças sobre aquilo que fizeram no tempo de trabalho. No tempo de rever, as crianças envolvem-se em vários processos importantes, dentre os quais: relembrar e refletir sobre ações e experiências, associar planos, ações e resultados, falar com os outros sobre experiências com significado pessoal, formar imagens mentais e falar a respeito e, por fim, expandir a consciência para além do presente.

Na perspectiva dessa abordagem, a aprendizagem pela ação depende das **interações positivas entre os adultos e as crianças**. Na abordagem High/Scope, os adultos buscam a todo o tempo um clima de apoio, de forma que as crianças adquiram sentimentos de confiança nos outros, autonomia e iniciativa, empatia, bem como desenvolvam atitudes e sentimentos de esperança, autoconfiança, aceitação e força de vontade para atingir os objetivos. Estes sentimentos formam os alicerces das relações humanas, conforme a proposta do currículo.

A **avaliação** ocorre de maneira diferenciada daquelas que julgam as crianças. Baseia-se em um trabalho em equipe que apoia a ação educativa, por meio da observação diária das crianças, de seus interesses, de suas competências e habilidades. Os adultos se responsabilizam por registrar as ações, os diálogos, as intervenções e as propostas das crianças.

O processo de avaliar na abordagem consiste em uma prática de observação sistemática, em forma de registro diário das ações das crianças; o trabalho em equipe para compartilhar os acontecimentos e as observações, interpretando-os no sentido de buscar novas estratégias de apoio às crianças; e um planejamento diário, baseado nas ações e observações das crianças.

3 METODOLOGIA

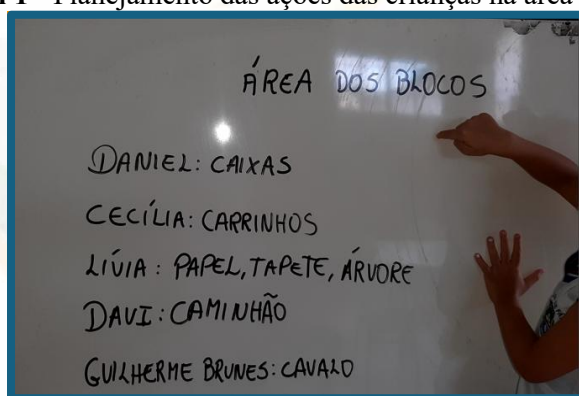
Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, por envolver observações, registros e sua interpretação (Gil, 2002). Nesse sentido, constituem-se como foco de análise registros de episódios de ações vivenciadas por um grupo de crianças do 2º período – com idades entre 5 anos e 5 anos e 11 meses, de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), situado na cidade de Maceió-AL.

Tais registros são frutos do portfólio docente da autora principal deste texto, utilizado como fonte de documentação, memória, reflexão, registro, coautoria e coprodução do grupo (Proença, 2009). Segundo Proença (2009), os registros atuam como mediadores significativos da ação docente, visto que possibilita ao professor apropriar-se de si mesmo, de suas

inquietações, do pensar e agir da prática, ao propor conscientemente o percurso pedagógico do grupo.

Importa sublinhar que a organização da área de blocos, espaço que ganha vida pelos olhos e afazeres das crianças, foi organizada com a participação das crianças, que expressavam desejos na sua organização. Assim, foi construída com uma diversidade de blocos, como madeira, plástico de diversas formas, tubos grandes de papelão, cones de costura, carrinhos, caminhões, rolo de durex largo e outros. A imagem abaixo ilustra as proposições dos objetos compartilhados pelas crianças que deveriam fazer parte da área de blocos do grupo.

Imagem 1 - Planejamento das ações das crianças na área de blocos



Fonte: Acervo das autoras (2022)

4 “A RUA É NOSSA!”, “CHAMINÉ NA MINHA CASA” e “O PRÉDIO GIGANTE”: REFLEXÕES A PARTIR DA RELAÇÃO COM OS BLOCOS

Os episódios descritos foram construídos a partir de registros pedagógicos da professora e autora principal deste trabalho, e apresentam narrativas das ações vivenciadas pelas crianças, na sala de referência, mais especificamente na área dos blocos. Os registros ainda evidenciam, em diferentes situações de brincadeira com blocos, os processos de aprendizagem e significação produzidos pelas crianças.



4.1 Episódio 1: “A rua é nossa!”

Da história dos três porquinhos nasce o interesse pelas ruas, porque nas ruas têm casas e assim três crianças planejam construir uma rua. Assim, em uma tarde na sala de referência, na área de blocos surge uma grande rua com vários elementos: casas, faixa de pedestre, carros, prédios.

A educadora de modo a provocar o início da construção da rua, um dos temas de interesse do dia, coloca na área de blocos apenas dois rolos grandes deitados no chão, um ao lado do outro e isso foi o bastante para despertar o interesse de Nicolas e Daniel para darem início a construção de uma grande rua. Nicolas, concentrado em sua construção diz: "Tia, a rua é nossa!" Daniel: "É nossa, é minha, olha a casa!" A construção foi motivo de festa e de muitas brincadeiras no grupo de crianças, com os carrinhos feitos com rolos menores.

No momento do rever as crianças relataram que construíram uma grande rua com casa, carros e prédios.

Imagem 2 - Construção da rua



Fonte: Acervo das autoras (2022)

Observa-se, que a disposição dos objetos se amplia progressivamente, incorporando novos elementos e configurando um espaço cada vez mais complexo de circulação. A brincadeira evidencia diferentes aspectos favorecidos pela abordagem, entre eles o envolvimento das crianças na concretização do plano de construir uma rua e os desdobramentos dessa ação, que mobilizam iniciativa, negociação, modificação e inovação.

Durante a atividade, a afirmação “A rua é nossa!”, enunciada por uma das crianças e retomada pela outra, não se limita à nomeação da construção, mas revela um movimento de apropriação simbólica do espaço. As crianças se colocam como autoras de um território coletivo por elas produzido, atribuindo sentidos àquilo que constroem.

A interação entre as crianças explicita, ainda, um processo de negociação implícita, no qual decisões sobre a organização do espaço e a inserção de novos elementos são compartilhadas. Nesse contexto, o brincar com blocos favorece não apenas a construção material, mas também a elaboração de formas de convivência e participação.

Assim, a experiência evidencia que a área de blocos se configura como um espaço de produção de sentidos sobre o mundo social, no qual as crianças exploram noções de pertencimento, coletividade e uso do espaço comum, articulando ação, linguagem e interação em um mesmo processo de aprendizagem.

De acordo com Hohmann e Weikart (2007), a área de blocos deve ser organizada em espaços amplos e acessíveis, de modo a favorecer a exploração, a criatividade e a construção de diferentes possibilidades de ação pelas crianças, aspecto que se mostra presente na situação analisada.

4.2 Episódio 2: “Chaminé na minha casa”

Ana Luiza em suas brincadeiras com blocos muitas vezes planejava construir casa com todos os seus detalhes e expressava seus desejos, como no caso de uma das casas com chaminé.

Ana Luiza escolhe os blocos de madeira com diversos formatos e tamanhos. Começa a construir sua casa com paredes, teto e árvores aos redores da casa (madeiras na vertical). Mas Luiza traz algo diferente de seu contexto habitual, – a chaminé –, “Eu vou fazer uma chaminé na minha casa, ela não tem mas eu vou fazer”, expressando um conhecimento das diversidades de casas e territórios. A casa passa por diversas transformações.

Imagem 3 - Construção da chaminé



Fonte: Acervo das autoras (2022)

Na situação vivenciada por Ana Luiza, o brincar com blocos evidencia a potência do pensamento simbólico e da representação da realidade, articulados aos conhecimentos de mundo mobilizados pela criança. Em diferentes momentos, ao utilizar os blocos, Ana Luiza constrói sua casa, incorporando elementos que revelam não apenas a organização espacial da estrutura de sua casa, mas também seus desejos e referências.

Ao selecionar blocos de madeira de variados formatos e tamanhos, a criança inicia a construção de sua casa, compondo paredes, teto e elementos do entorno, como árvores representadas por peças dispostas verticalmente. No entanto, a brincadeira ganha novos contornos quando Ana Luiza introduz um elemento não presente em seu contexto imediato: a chaminé. Ao afirmar “Eu vou fazer uma chaminé na minha casa, ela não tem, mas eu vou fazer”, a criança explicita um movimento de ampliação de repertório, evidenciando o contato com diferentes formas de habitação e a capacidade de representar aquilo que conhece ou imagina.

Nesse processo, a construção não se mantém estática, mas passa por sucessivas transformações, indicando um movimento contínuo de reelaboração. Conforme apontam Hohmann e Weikart (2007), o brincar com blocos favorece a exploração e a reconstrução de ideias, permitindo às crianças descobrirem novas possibilidades de ação e significado.

Assim, a experiência evidencia que a área de blocos se configura como um espaço privilegiado para a articulação entre imaginação e realidade, no qual as crianças produzem

representações do mundo, ampliam seus conhecimentos e expressam, por meio da ação, modos singulares de compreender e recriar o cotidiano.

4.3 Episódio 3: “O prédio gigante”

Maria Sofia, nesse dia, passou boa parte do tempo em seu plano de construir o prédio gigante e foi possível perceber que esse interesse impulsionou a oralidade para expressar o seu fazer e sentimento de contentamento com a sua construção.

Sofia se senta no chão e começa a construir seu prédio, empilha cuidadosamente e depois com auxílio da professora ela pede para colocá-lo sobre a mesa para continuar a sua construção com confiança. O prédio caiu e agora? Sofia volta à sua construção e com os olhos fixados, suas mãos vão dando sustentação ao segundo prédio, mas cai novamente. Não desistindo do seu plano, com sorriso no rosto ela continua até conseguir o prédio grande após 4 tentativas, como apresentado na última foto.

Imagem 4 - O prédio



Fonte: Acervo das autoras
(2022)

Na experiência intitulada “O prédio gigante”, evidenciam-se aprendizagens relacionadas às noções matemáticas e espaciais, como altura, equilíbrio, peso e sustentação, articuladas à persistência na resolução de problemas. Ao longo da atividade, Maria Sofia permanece envolvida em seu plano de construir um prédio de grandes proporções, sendo possível observar que esse interesse mobiliza não apenas sua ação, mas também sua oralidade, ao expressar o que faz e o contentamento com sua construção.

Sentada no chão, a criança inicia o empilhamento dos blocos de forma cuidadosa, buscando dar estabilidade à estrutura. Em determinado momento, com o apoio da professora, solicita transferir a construção para a mesa, com o intuito de ampliá-la com maior segurança. No entanto, ao tentar elevar ainda mais o prédio, a estrutura acaba desabando. Diante da queda, a criança não abandona seu objetivo: retoma a construção, ajusta sua ação, sustenta os blocos com as mãos e realiza novas tentativas.

Mesmo após sucessivas quedas, Maria Sofia mantém-se engajada na atividade, evidenciando um movimento de testagem de hipóteses, no qual observa, experimenta, reorganiza estratégias e persiste na busca por soluções. Após quatro tentativas, consegue erguer o prédio conforme havia planejado, expressando satisfação com o resultado alcançado.

Essa experiência revela que o brincar com blocos constitui um contexto privilegiado para a construção de conhecimentos, na medida em que possibilita às crianças explorar as

propriedades físicas dos objetos, desenvolver raciocínio lógico e enfrentar desafios de forma ativa. Conforme indicam Hohmann e Weikart (2007), a manipulação de blocos favorece a edificação e a criação de estruturas, ao mesmo tempo em que sustenta processos investigativos e de aprendizagem pela ação.

Destaca-se o papel do adulto na abordagem High/Scope, em especial no episódio acima descrito (3), ao criar um clima de apoio aos interesses das crianças, ou seja, favorece e apoia suas hipóteses e criatividade.

5 CONSIDERAÇÕES

As experiências das crianças com blocos aqui descritas evidenciam a potência do brincar como eixo estruturante do desenvolvimento e da aprendizagem na educação infantil, em consonância com os documentos orientadores dessa etapa da educação (Brasil, 2009).

Os episódios analisados revelam que, ao se envolverem nas brincadeiras, as crianças não apenas manipulam materiais, mas constroem significados, elaboram hipóteses, expressam conhecimentos de mundo e estabelecem relações sociais, em um processo que articula ação, linguagem e pensamento.

A área de blocos, quando organizada de forma intencional e com a participação das crianças, configura-se como um espaço privilegiado para a promoção da aprendizagem ativa, conforme proposto pela abordagem High/Scope. Nesse contexto, a sequência Planejar–Fazer–Rever se evidencia nas ações das crianças, que antecipam suas construções, colocam em prática seus planos e, posteriormente, retomam e ressignificam suas experiências.

Observam-se, nessas experiências, aprendizagens relacionadas à construção de noções espaciais e matemáticas, à ampliação do pensamento simbólico e à produção de sentidos sobre o mundo social, além do desenvolvimento da autonomia, da iniciativa e da persistência diante de desafios. Estas dimensões emergem de forma integrada no brincar, evidenciando a criança como sujeito ativo na construção de conhecimentos.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel do adulto, que, na perspectiva da abordagem High/Scope, atua como mediador sensível, organizando o ambiente, observando as ações das crianças e oferecendo apoio sem centralizar o processo. Assim, conclui-se que a abordagem contribui significativamente para a organização de práticas pedagógicas que valorizam o brincar, a escuta e a aprendizagem pela ação, sendo a área de blocos um contexto

potente para o desenvolvimento integral e para a construção de experiências significativas na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parecer nº. 20/2009 – CNE/CEB**. Aprova a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Editora Atlas S.A. 2002.

HADDAD, Lenira. A educação infantil entre velhas e novas premissas. *In*: Secretaria Municipal de Educação (org.). **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió, EDUFAL, 2015. 30-77 p.

HADDAD, Lenira. A brincadeira da criança para Gilles Brougère: suas características e seu lugar na Educação Infantil. *In*: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; PALMA, Rute Cristina Domingos da; CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares. (Org.). **Processos e práticas na formação de professores da Educação Infantil**. 1. ed. Cuiabá: EduFMT, 2013, v. 1, p. 113-126.

HADDAD, Lenira. **Abordagem High/Scope: quatro décadas de tradição e inovação**. Pátio. Educação Infantil, Porto Alegre, v. Ano II, n. 5, p. 13-15, 2004.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David. **Educar a Criança**. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. 820p.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. **A construção de um currículo em ação na formação do educador infantil. De Alice a Alice: relatos de experiências no país das maravilhas da docência**. 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.