

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DOUGLAS HENRIQUE RODRIGUES SILVA

**A CRIANÇA, O BRINCAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM OS
EDUCADORES DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DO INTERIOR PAULISTA**

**TRÊS LAGOAS – MS
2021**

DOUGLAS HENRIQUE RODRIGUES SILVA

**A CRIANÇA, O BRINCAR E A EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PENSAM OS
EDUCADORES DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DO INTERIOR PAULISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, dentro da linha de pesquisa Educação Infâncias e Diversidades, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Ione da Silva Cunha Nogueira

**TRÊS LAGOAS – MS
2021**

DOUGLAS HENRIQUE RODRIGUES SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Ione da Silva Cunha Nogueira - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul /
UFMS - CPTL

Profa. Dra. Silvia Adriana Rodrigues- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / UFMS -
CPTL

Profa. Dra. Camila Alberto Vicente de Oliveira - Unidade Acadêmica Especial de Educação -
Universidade Federal de Jataí / UFJ

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado asas e a possibilidade do voo.

À minha orientadora Ione que com muita paciência e doçura acreditou no meu voo e me ensinou chegar cada vez mais longe.

À Noeli, minha eterna diretora, amiga, mãe, esposa pedagógica e cúmplice, por ter me empurrado do ninho e feito abrir as asas para alçar voo, mesmo que isso tenha partido nossos corações. Mas mãe é assim.

À minha família por ser lugar de pouso.

Ao Paulo e à Madelene, por toda paciência, por sempre ouvirem e acolherem as alegrias e lágrimas da prosa e poesia da vida de um mestrando, por estarem aqui.

Aos meus amigos Rogger, Crisley, Ariel e todos os demais, que compartilharam comigo o sonho, o vôo, as angústias, prazos, trabalhos e cafés.

Ao Miguel e minhas tias Sandra e Salete, por cuidarem de outro sonho meu, enquanto eu cuidava desse aqui.

À Secretária Municipal de Educação de Araçatuba-SP, na pessoa da Silvana de Souza e Souza, pela disponibilidade tempo e espaço para a realização da pesquisa.

Minha Mãe me ensinou a bordar
Meu pai me ensinou a escrever
Hoje escrevo os bordados dela
E bordo as palavras dele
(Autor Desconhecido)

RESUMO

Este trabalho é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campus Três Lagoas) e desenvolvido na linha de pesquisa Educação, Infâncias e Diversidades. O foco é investigar as concepções trazidas pelos agentes da unidade escolar, acerca das ideias de infância, criança, brincar e Educação Infantil e suas relações com as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, bem como analisar e compreender se tais práticas docentes alinhadas à organização do currículo escolar evidenciam uma educação para as infâncias que compreenda as especificidades das crianças e infâncias. Utilizando uma abordagem qualitativa e a pesquisa de campo como metodologia, esta pesquisa se propõe a investigar a organização do brincar na proposta educacional da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Lucilene do Nascimento, uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Araçatuba-SP. Com base nos fundamentos e concepções da Sociologia da Infância, compreende-se a criança como sujeito histórico, cultural e social, bem como a infância enquanto categoria geracional estrutural da sociedade. Essa compreensão permite dimensionar as conquistas e impasses que constituíram a Educação Infantil no decorrer dos anos, bem como os desafios que ainda lhe são inerentes. Nesse sentido, se fez importante compreender como o brincar assume uma dimensão estruturante no dia a dia dessas instituições. Dessa forma, fundamentado em autores da Teoria Histórico Cultural, o brincar é entendido como uma dimensão essencial no desenvolvimento infantil, estruturando-se a partir das condições históricas e sociais, transformando e possibilitando o desenvolvimento da criança enquanto sujeito. Alinhando os dados colhidos com as concepções e dimensões teóricas abordadas na pesquisa, evidenciou-se o não reconhecimento das especificidades das infâncias dentro da etapa da Educação Infantil, o que configura a necessidade de validar uma concepção por meio da qual as crianças sejam reconhecidas como atores históricos, culturais e sociais. Da mesma maneira, demonstrou-se que o brincar não é entendido ou efetivado como atividade essencial para um desenvolvimento humanizado. Dessa forma, a relação entre teoria e prática no desenho curricular da Educação Infantil apresenta desafios para a sua interlocução efetiva no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Brincadeiras de papéis. Cultura Infantil. Desenvolvimento-aprendizagem.

ABSTRACT

This study is linked to the Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul (Campus of Três Lagoas) and was developed in the scope of the research line of Education, Childhood and Diversity. Our focus is to investigate the conceptions brought by the school unit agents regarding their ideas on childhood, children, playing, and early childhood education, as well as to understand and analyze if such teaching practices aligned with the elaboration of the school curriculum encompass an early education that addresses the particularities of children and childhood. This study is based on a methodology of qualitative approach and field research to investigate the organization of play in the educational proposal of the *Escola Municipal de Educação Básica* (EMEB – Municipal Elementary School) Lucilene do Nascimento, an institution of Early Childhood Education in the Municipal Education System of Araçatuba-SP. Based on the grounds and conception of the Childhood Sociology, our goal is to understand the child as historical, cultural and social subject, as well as the childhood as society's structural generational category. Such understanding allows to dimension the achievements and obstacles that have constituted Early Childhood Education over the years, in addition to the challenges that are still inherent to it. Therefore, it is important to understand how plays take on a structuring dimension on the daily routine of these institutions. For this purpose, according to authors of the Historical-Cultural Theory, playing is regarded as an essential dimension for child's development and is structured from historical and social conditions, both transforming and enabling child's development as a subject. Aligning the data gathered with the theoretical conceptions and dimensions addressed in this study, we found that the specificities of childhood are not acknowledged within the Early Childhood Education, which makes it fundamental to validate a conception through which children are recognized as historical, cultural and social actors. In the same way, we observed that playing is not understood or effective as an essential activity towards a humane development. Thus, the theory-practice relation in the curricular design of the Early Childhood Education faces challenges for an efficient interlocution in the teaching and learning process.

Keywords: Role Play. Child Culture. Development-learning

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Visualização Linear do Desenvolvimento.....	24
Figura 2 – Modelo de Teia Global.....	26
Figura 3 - Caracterização Profissional do Grupo Entrevistado.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEB – Escola Municipal de Educação Básica

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil

UnB – Universidade de Brasília

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 INFÂNCIAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	15
2.1 Da Negatividade à Infância Como Estrutura Social	19
2.2 A Criança Como Produtora de Cultura	22
2.3 A Invisibilidade das Infâncias	27
3 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: A CRIANÇA E A NECESSIDADE DA BRINCADEIRA.....	32
3.1 A Importância do Brincar.....	33
3.2 A Teoria Histórico-Cultural.....	34
3.3 A Brincadeira de Papéis como Atividade-Guia.....	37
3.4 O Brincar como Atividade-Guia e a Aprendizagem na Educação Infantil.....	40
4 OS ENREDOS HISTÓRICOS DAS INFÂNCIAS À EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LUTA EM QUESTÃO	44
4.1 O Currículo da Educação Infantil: Conquistas e Impasses	51
4.2 Os Desafios da Educação Infantil	60
5 O BRINCAR NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A O TRABALHO DE CAMPO.....	63
5.1 A Percepção sobre as Crianças	67
5.2 A Percepção do Brincar e sua Relação com a Educação Infantil.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICE	102

1 INTRODUÇÃO

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil é uma questão que há muito já vem sendo discutida e defendida por muitos pensadores e educadores. Nesse sentido, quando olhamos para dentro dos muros das instituições de Educação Infantil, na mútua relação entre educar e cuidar, o brincar ganha uma dimensão elementar como propulsora de desenvolvimento e aprendizagem. Em relação à importância da Educação Infantil, é necessário perceber como os professores, educadores e equipe gestora compreendem as infâncias, quais conceitos trazem e como suas concepções reverberam em suas práticas pedagógicas.

Este trabalho nasce a partir de uma inquietação emergente da minha experiência profissional. Pedagogo, iniciei minha experiência com a docência no ano de 2010, ministrando aulas como professor temporário para uma turma multisseriada com crianças do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental, em uma escola de zona rural no município de Araçatuba-SP. Em 2011, fui efetivado na mesma rede de ensino municipal e comecei a lecionar para as turmas de quinto ano do Ensino Fundamental, função esta na qual permaneci até o ano de 2015, quando, por meio de um processo seletivo interno, passei a exercer a função de coordenador pedagógico de uma instituição de Educação Infantil. Um grande desafio estava posto: começar a trabalhar nessa etapa de ensino foi um momento de repensar minha prática e conhecer novos horizontes. A fim de me apropriar desse universo tão desconhecido para mim, passei a realizar estudos, leituras e pesquisas diariamente. Durante os anos exercendo tal função, deparei-me com os anseios dos educadores para preparar e fundamentar o trabalho pedagógico de forma a atender as especificidades das crianças, bem como as demandas oriundas do sistema de ensino. Nesse contexto, muitos desafios foram encontrados, reverberando na inquietude de validar a Educação Infantil como uma etapa essencial ao desenvolvimento da criança de forma integral e significativa e não apenas como um estágio preparatório para o Ensino Fundamental.

Nesse passo, a inquietude se faz fomentadora de movimento, levando assim à necessidade de buscar novos caminhos para responder as angústias encontradas enquanto coordenador pedagógico. É nesse momento que surge o mestrado. Ingressante no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campus Três Lagoas), vinculado à linha de pesquisa Educação, Infâncias e Diversidades, inicialmente meu projeto de pesquisa tinha a intenção primária de discutir necessidades e propostas pedagógicas voltadas exclusivamente à alfabetização no âmbito da Educação Infantil. No entanto, sob orientação da professora Dra. Ione da Silva Cunha Nogueira, foi possível dimensionar com

mais profundidade o tema, percebendo a indispensabilidade de se compreender as especificidades que estruturam tal etapa de ensino.

Nesta perspectiva, o objetivo desta pesquisa é investigar as concepções trazidas pelos profissionais da unidade escolar acerca das ideias de infância, criança, brincar e Educação Infantil, bem como suas relações com as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Além disso, a proposta também é analisar e compreender se essas práticas docentes alinhadas à organização do currículo escolar evidenciam uma proposta de educação que compreenda as especificidades das crianças e das infâncias.

O presente processo investigativo se estruturara a partir de uma abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2001, p.22), “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”, possibilitando assim compreender os fenômenos que envolvem os seres humanos nas suas mais variadas relações estabelecidas no contexto estudado. Assim, desenvolver a pesquisa a partir dessa abordagem possibilita alcançar resultados mais específicos e detalhados intrínsecos ao cotidiano pedagógico, configurando-se como uma construção dialógica entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

Com a abordagem da pesquisa definida, foi necessário então se pensar na metodologia a ser aplicada no decorrer do trabalho, o que levou à escolha da pesquisa de campo. Segundo Gil (2002), esse método permite um mais amplo e intenso aprofundamento nas questões trazidas pela pesquisa por meio da imersão do pesquisador em campo. O método se provou essencial para trazer para a pesquisa as vozes daqueles que compõem o cenário educativo, permitindo ir além em todo o aperfeiçoamento e a estrutura bibliográfica empregados durante o trabalho.

O instrumento da entrevista foi utilizado para a escuta dessas vozes, por meio da obtenção de dados. Gil (1999, p. 109) define a entrevista como “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Dimensionar a importância desse diálogo para o alicerce da pesquisa possibilita conhecer o contexto estudado em inúmeras possibilidades, uma vez que ouvir esses sujeitos nos permite mensurar o que de fato apropriaram sobre educação infantil, infâncias e brincar. Para esta etapa, o projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, aprovado pelo parecer nº 4.060.546 de junho de 2020.

A tipologia escolhida foi a de entrevista semiestruturada, por possibilitar uma maior abertura e liberdade nas respostas dadas. A partir de um roteiro previamente estabelecido, novas conjecturas podem ir se desenhando ao longo do diálogo, fomentando assim o detalhamento

das especificidades encontradas em campo. Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada “está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”.

E o cenário da pesquisa não poderia ser outro: a Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Lucilene do Nascimento, uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Araçatuba-SP, escolhida justamente por ser a unidade escolar na qual eu exercia a função de coordenador pedagógico. De sujeito integrante do cenário da pesquisa, deixei minha função como coordenador para que outro profissional assumisse o posto e eu pudesse voltar, cerca de quase um ano depois, com olhos de pesquisador, buscando encontrar respostas e compreender os anseios já descritos. Aqui abro parênteses para expressar o quanto não foi uma ação fácil, mas foi validada pelo compromisso com as crianças e a equipe, bem como pela necessidade de buscar caminhos para construir uma escola que realmente atendesse as necessidades das crianças e das infâncias. E assim a pesquisa se fez.

Nesse caminho, na seção intitulada **Infâncias: possibilidades e desafios**, por meio dos estudos da Sociologia da Infância, realizou-se o dimensionamento do conceito de infância para além de uma concepção de criança como um ser em devir, apropriando-se da ideia de criança enquanto sujeito histórico, cultural e social. Percebendo a infância como uma declinação no plural, ao compreender as diferenças e diversidades que as constituem como uma categoria estrutural da sociedade, nesta seção discutiu-se como as especificidades dessa etapa da vida por vezes são invisibilizadas nos contextos cultural, educacional, político e social. Para fomentar a discussão acerca das infâncias, o diálogo será enriquecido com as concepções de Sarmiento (2008), Corsaro (2011), Qvortrup (2010), entre outros que permeiam os caminhos da Sociologia da Infância.

Pensando nas especificidades das infâncias, a ideia do brincar assume uma dimensão que merece um olhar mais aguçado. Desta forma, na seção **O Brincar e o Desenvolvimento Infantil: A Criança e o Direito à Brincadeira**, discute-se sobre como o brincar se relaciona com o desenvolvimento infantil. Com fundamento na perspectiva histórico-cultural, percebe-se que o brincar não deve ser concebido como ação natural ou biológica, inata à criança, mas se concretiza a partir das condições históricas e sociais, ou seja, a ação do brincar acontece a partir daquilo que a criança conhece, experimenta e vivencia, transformando e possibilitando seu desenvolvimento enquanto sujeito. Desta forma, pode-se depreender que é brincando que a criança compreende, assimila, cria, recria novas possibilidades, levanta hipóteses, compartilha,

investiga e compreende o outro a partir de suas experiências, sejam elas individuais ou coletivas.

Em **Os Enredos históricos das Infâncias à Educação Infantil: uma luta em questão**, delinearam-se a construção histórica do reconhecimento das infâncias e o seu atendimento em instituições escolares. Foi possível perceber a influência dos modelos europeus para o atendimento às crianças no Brasil, apontando-se os desafios encontrados ao estabelecer a educação para as infâncias por aqui desde o início da República. A partir da análise dos documentos e marcos legais que norteiam e definem a Educação Infantil, podem-se observar as conquistas e impasses dessa etapa de ensino, passando de uma perspectiva meramente médica e assistencialista a um atendimento educacional estruturado pelos princípios do cuidar e educar. Porém, a Educação Infantil, assim como todas as etapas educacionais, teve sua trajetória construída de maneira alinhada aos contextos mercadológicos regidos pelo sistema capitalista, o que, de certa forma, colaborou para suas deficiências no atendimento às crianças.

Para a continuidade do trabalho, fez-se necessário ouvir os professores e gestores da unidade escolar escolhida como cenário da pesquisa. A escuta por meio das entrevistas permitiu dimensionar como a teoria se aplica na prática, possibilitando um maior alcance e uma compreensão mais efetiva do contexto estudado.

Na seção seguinte, intitulada **O Brincar na Escola de Educação Infantil: O Trabalho de Campo**, serão apresentados os dados colhidos com a pesquisa em campo, bem como sua análise, de acordo com o escopo teórico que estrutura o trabalho. Para a produção de dados e o encaminhamento da pesquisa, foram conduzidas entrevistas com gestores, professores e educadores da unidade escolar supracitada, totalizando oito (08) participantes, sendo eles: duas (02) gestoras, quatro (04) professoras e duas (02) educadoras. Essa seleção teve como pressuposto a participação de profissionais que atuassem diretamente com as crianças matriculadas nas salas que seriam alvo da pesquisa, bem como a escolha das gestoras da unidade escolar, sendo elas a coordenadora pedagógica e a diretora. As entrevistas foram agendadas previamente e realizadas na própria unidade escolar, respeitando tanto os horários disponibilizados pelas profissionais para o atendimento ao público, bem como todas as regras e normas estabelecidas pelas organizações de saúde acerca da Covid-19.

Alinhando os dados colhidos às concepções e dimensões teóricas abordadas pela pesquisa, evidenciou-se o não reconhecimento das especificidades das infâncias dentro da etapa da Educação Infantil, o que configura a necessidade de validar uma concepção na qual as crianças sejam reconhecidas como atores históricos, culturais e sociais, que têm voz e vez como protagonistas do seu desenvolvimento. Além disso, demonstrou-se que o brincar não fora

entendido ou efetivado como atividade essencial para o desenvolvimento humanizado. Nesse sentido, a relação entre teoria e prática do desenho curricular da Educação Infantil apresenta desafios para a sua interlocução efetiva no processo de ensino e aprendizagem, permeando estratégias significativas que permitam dimensionar a escola para as infâncias em seu papel humanizador.

2 INFÂNCIAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de
 pensar, de jogar e de falar.
 Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas
 roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de
 escutar e de não falar,
 De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na
 Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
 roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a
 ciência e a imaginação,
 O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão
 juntas.
 Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao
 contrário,
 as cem existem.
 (LorisMalaguzzi)

Pensar as infâncias com suas especificidades e pluralidade é um desafio urgentemente posto, principalmente àqueles que estão inseridos no contexto da Educação Infantil, bem como àqueles que se propõem a pesquisar a educação para as infâncias. Não há como se refletir sobre os elementos que constituem essa etapa de ensino sem antes lançar mão de uma intensa reflexão acerca dos significados e conceitos de infância construídos ao longo do tempo e especificados por diferentes áreas do conhecimento. É justamente essa reflexão que possibilita perceber a efetiva importância dessa fase na vida de todos os seres humanos, bem como os seus reflexos culturais e sociais na dinâmica da sociedade, consequentemente nos permitindo pensar a necessidade de uma formação humanizada oferecida no âmbito educacional. Assim, dimensionar o significado da palavra infância é compreender a evolução de suas especificidades no decorrer da história. Facilmente definida como a primeira fase da vida do ser humano, aqui ampliamos o olhar para seus mais diversos matizes e tramas. Compreender o legado e a profundidade por trás desse conceito é, sem dúvidas, validá-lo como essencial e plural dentro da sociedade.

Mas, afinal, o que é a criança? Para responder a esta questão, recorre-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que traz em seu artigo 2º a definição de criança como “a pessoa até doze anos de idade incompletos”. (BRASIL, 1990). Diante disso, para além de uma definição etária, é crucial que se compreendam quais as características que representam e cercam os indivíduos inseridos nessa faixa de idade.

Para tanto, o escopo deste trabalho alinha-se à definição de criança trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), considerando a criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

Pensar a criança nessas concepções nos permite vislumbrar inúmeras possibilidades para um olhar mais efetivo e sensível para as especificidades infantis. Sendo assim, intensifica-se a necessidade de se pensar as infâncias para além das suas condições e referências etárias, mas compreendendo-a a partir das relações que estabelece e conjuga com a sociedade.

Dessa forma, a infância, esse período socialmente construído no qual as crianças vivem suas vidas, é considerada por Qvortrup (2011) uma forma estrutural que não pode ser definida pelas características individuais das crianças, nem por sua idade, mas sim por uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade. Ou seja, para o autor, a infância é uma estrutura social permanente na sociedade, como estruturas de classe, gênero, raças, entre outras, independentemente de quantas crianças entrem e quantas saiam dela. É importante frisar que é justamente essa característica de forma estrutural que a coloca condicionada a variáveis históricas e interculturais, estruturando então sua pluralidade, o que desenha diferentes crianças e diferentes infâncias.

A percepção de criança dentro da sociedade foi evoluindo gradativamente com o desenrolar da história. A concepção de um ser incompleto, de adulto em miniatura, um ser pré-social, ou seja, invisível ao contexto social pela sua incompletude e imperfeição, se modificou dando espaço a uma concepção na qual a criança é vista como um ser social, transformador e produtor de cultura.

O historiador francês Philippe Ariès (1978) realizou um profundo estudo acerca do sentimento de infância a partir de elementos icnográficos e documentais defendendo que na Idade Média, as crianças não recebiam nenhum tratamento específico inerente à consciência infantil ou suas particularidades que as diferenciavam dos adultos. Assim que a criança não necessitasse mais da mãe ou da ama, já era inserida na sociedade dos adultos e assim participava de jogos, de afazeres domésticos ou trabalhava como aprendiz.

Para o autor, "na sociedade medieval a criança a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes". (ARIÈS, 1978, p.156). Isso significa que as crianças eram vistas e representadas como adultos em miniatura, sendo vestidas de maneira similar e submetidas aos mesmos costumes e contextos. Dessa forma, as crianças não recebiam nenhum tratamento diferenciado. Para Ariès (1978), o sentimento de infância era inexistente;

Contudo, um sentimento superficial da criança - a que chamei de "paparicação" - era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 1978, p.10).

A partir de uma reflexão iconográfica, Áries (1978) indica que a relação criança e infância foi se transformando e evoluindo a partir da difusão de novos pensamentos e condutas, principalmente emergentes da Igreja Católica. Essas novas condutas fizeram com que surgissem novos modelos familiares, que ressaltavam a importância do laço de sangue, bem como a representação sacra de elementos figurativos contextualizados para a infância, ou seja, as obras começam a trazer figuras com características infantis. Dessa forma, o sentimento de infância desenvolveu-se no mesmo caminho que o sentimento de família, apropriando-se por meio da intimidade e do diálogo familiar, deveres estes da família, base da sociedade. Esse movimento permitiu que a família direcionasse o olhar para a criança, percebendo-a além do ponto de vista biológico, com uma maior atenção às suas particularidades e singularidades. É nesse cenário que para o autor, surge no século XVIII o sentimento de infância e sua concepção se efetiva.

Em contrapartida, Heywood (2004) tece algumas considerações ao estudo de Ariès, entendendo que afirmar que em uma determinada época e espaço não se tinha um sentimento de infância é um movimento muito simplista. Heywood (2004, p.33) ressalta que a própria expressão 'sentimento de infância' se configura ambígua por transmitir "[...]tanto a ideia de uma consciência da infância quanto de um sentimento em relação a ela". Nesse ponto de vista, o autor afirma que a concepção de infância existe em diferentes contextos, sendo estruturada por um processo dialético de idas e vindas, avanços e retrocessos, não devendo ser considerada como uma construção linear. Sendo assim, o autor disserta que todos os fatores políticos, econômicos e sociais ocorridos ao longo do tempo, e que continuarão acontecendo dentro da sociedade, corroboram transformações no modo de conceber os diferentes tipos de infância, uma vez que as crianças vivem em diferentes contextos, em tempos e lugares distintos.

Kuhlmann (2010, p.22) compartilha da concepção de infância abordada por Heywood (2004), afirmando que “[...]sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média”. Para ele, é essencial que o estudo sobre a história da infância não aconteça de forma linear, mas que se dê em uma dinâmica evolutiva, uma vez que

[...]é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (KUHLMANN, 2010, p.30).

Ao longo do tempo, os próprios movimentos históricos contribuíram para desenhar as perspectivas do reconhecimento da infância, incluindo a invenção da prensa tipográfica, talvez o mais importante deles para as transformações no modo como a infância e a criança eram consideradas. Nesse caminho, Postman (1999, p. 50) ressalta que com a prensa, “[...] o homem letrado tinha sido criado. E ao chegar deixou para trás as crianças”, uma vez que antes de sua invenção, “[...] todos compartilhavam o mesmo ambiente informacional e, portanto, viviam no mesmo mundo social e intelectual”. Para o autor, a invenção da prensa tipográfica evidenciou a criação de uma nova espécie de idade adulta, que deveria ser conquistada pelas crianças. Nesse sentido afirma que,

Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam que se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para isso precisariam de educação. Portanto, a civilização europeia reinventou as escolas. E ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade. (POSTMAN, 1999, p. 50)

Diante do exposto, observa-se que a invenção da prensa possibilitou uma certa preocupação com as crianças e suas especificidades, bem como com o desenvolvimento infantil. Nessa direção, muitos estudos resgatam as concepções de infância para além da simples existência de crianças, contudo, com a modernidade, surge o seu reconhecimento como parte integrante da sociedade. Emerge então a necessidade de “[...] compreender as especificidades das construções culturais das crianças, tanto quanto relacioná-las com seus contextos sociais e as reflexões políticas de nosso tempo” (KRAMMER; ROCHA, 2013, p. 178).

Embasados na Sociologia da Infância e em outros autores que caminham na mesma perspectiva conceitual, nesta seção a discussão será embasada na perspectiva de criança como sujeito histórico cultural, assim como a infância entendida como uma categoria estrutural da sociedade, na qual seus integrantes interagem, interpretam e transformam a cultura dos adultos, influenciando assim toda a dinâmica social do contexto no qual estão inseridos.

2.1 Da Negatividade à Infância Como Estrutura Social

Epistemologicamente, a palavra infância tem sua origem no latim, mais especificamente na palavra *infantia*, do verbo *fari* (falar), segundo o qual *fan* corresponde a falante e *in* constitui a negação do verbo. Desta forma, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar, contextualizando-se centralmente nas crianças. E é a partir de uma ideia de negação que as crianças ensejam o caminhar na formação de uma sociedade constituída tal qual a conhecemos, uma sociedade na qual só é indivíduo de direitos aquele que tem voz, ou seja, o adulto. Para Sarmiento (2005, p. 368), tal negatividade, em larga medida, “[...] sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social”.

Nessa mesma perspectiva etimológica, o termo ‘aluno’ indica aquele que se encontra sem luz, enquanto que a palavra criança aponta para aquela que está em criação, em desenvolvimento, em estado de dependência. Estes são exemplos que demonstram o quanto, dentro da cultura social, as crianças são consideradas como incapazes. Entretanto, a pergunta que sempre nos cabe fazer é: incapaz de quê? De agir e pensar como adultos?

Nesse sentido, a Sociologia da Infância traz em seu escopo a ideia de que a criança não é um indivíduo que precisa se formar, ter suas habilidades físicas e cognitivas amadurecidas para ser considerada alguém social. A criança já é. Mesmo pequena, ela já está inserida na sociedade, já participa e produz cultura, movimenta mercados, ou seja, a criança é entendida desde o seu nascimento como um ator social e a infância compreendida de forma estrutural na sociedade em sua dimensão geracional.

Ao discorrer acerca da Sociologia da Infância, Corsaro (2011, p.15) descreve que esta estrutura-se em duas concepções centrais. A primeira é a compreensão de crianças como “[...] agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. A segunda concepção está vinculada à infância, entendida como período socialmente construído no qual as crianças vivem suas vidas, como uma forma estrutural. Para o autor

Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural, queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente” (CORSARO, 2011 p. 16).

Pensar a infância como forma estrutural valida a ideia de que essa etapa da vida é permanente na sociedade, como as classes sociais e outros grupos, por exemplo. Desta forma,

para as crianças, a infância é vivida de forma transitória, a permanência nessa geração é de certa forma passageira, mas para a sociedade e sua organização, a geração infância sempre existiu e existirá ainda que sujeita a transformações no decorrer do tempo.

Dessa maneira, dissertando sobre a permanência da infância enquanto categoria social, Qvortrup (2010, p. 637) afirma que a

Infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças.

Ao considerar a infância como uma categoria estrutural social, ressaltam-se duas dimensões importantes quanto à sua configuração. A primeira dimensão apresenta-se pelo condicionamento e a dependência das crianças em relação à categoria geracional constituída pelos adultos. Já a segunda diz respeito ao fato de que, enquanto categoria estrutural, a infância relaciona-se com outras categorias sociais.

Nesse mesmo caminho, Sarmento (2008) ressalta que “[...] a infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural. Essa posição é condicionada, antes de mais, pela relação com as outras categorias geracionais” (SARMENTO, 2008 *apud* SARMENTO; GOUVEA, 2008, p. 22). Portanto, pode-se dizer que a infância se configura de maneira dependente da categoria geracional, representada pelos adultos para o atendimento às necessidades básicas dos seus membros. Dessa forma, cria-se uma legitimação cultural que subalterniza as crianças aos adultos.

A sociedade e toda sua organização estão exclusivamente voltadas aos adultos. Culturalmente, as crianças são invisibilizadas e emudecidas. Como exemplo, pode-se imaginar uma família que costuma se sentar à mesa para suas refeições. A mesa não foi pensada para a criança, tampouco as cadeiras, talheres ou demais utensílios. Apenas os adultos sentam-se confortavelmente, sem haver necessidade de maiores adaptações. Eles podem conversar e se olhar na mesma perspectiva, indicando quais as únicas vozes importantes naquela situação.

A segunda dimensão diz respeito a como a infância se relaciona às demais categorias sociais, tais como de gênero, étnicas e sociais. Um exemplo desta relação dá-se no fato de o Movimento Feminista, no fim da década de 1960, ser um dos precursores na reivindicação de criação de instituições que atendessem as crianças, cuidando e educando com qualidade, sob o âmbito legal. Nesse sentido, destaca-se o fato de que a luta do movimento visava à liberdade da mulher, pela transformação cultural do papel de cuidadora do lar e mãe que lhes eram postos, bem como sua entrada no mercado de trabalho. Esse exemplo revela como as ações de uma

outra categoria social reverberaram em direcionamentos concretos para com a infância. Sendo assim, Corsaro (2011) disserta que a infância está integrada à sociedade, afetando e sendo afetada por grandes eventos e transformações sociais.

Por essa razão, recorremos a Kuhlmann (2012), que ao discorrer sobre a história do reconhecimento da infância na sociedade, chama a atenção para necessidade de conscientização de que a história não se constitui enquanto uma sucessão de fatos lineares. Para ele, é fundamental que se compreenda que

No lugar de postular uma sucessão de fatos que iriam da inexistência à existência de um sentimento de infância, acompanhado do progresso das concepções pedagógicas, a compreensão do passado precisa levar em conta as tensões existentes em torno das relações sociais que constituem os processos históricos (KUHLMANN, 2012, p. 22).

Diante do exposto, a infância precisa ser vista como uma construção social, não sendo configurada exclusivamente pela imaturidade biológica, mas sim as questões inerentes à própria sociedade. Dessa forma, a infância não é garantida pela idade, mas sim por perspectivas sociais e culturais construídas ao longo do tempo.

Compreendendo a infância como uma categoria geracional estruturante na sociedade, volta-se o olhar para o seu interior. Dentro dessa categoria, a ideia de infância não é a mesma, bem como as condições às quais a infância seja submetida são universalmente heterogêneas. Nessa perspectiva, para Sarmiento (2008), a condição social da infância é simultaneamente homogênea no que tange ao seu reconhecimento como categoria geracional, bem como heterogênea por sua relação com outras categorias sociais.

Pode-se dizer que a infância é homogênea ao se pensar nos indivíduos que a compõem, considerando como criança a pessoa a partir do seu nascimento até os doze anos, como defende o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), ou até os dezoito anos, validados universalmente pelas Organizações das Nações Unidas (ONU). Em contrapartida, a infância é heterogênea quando é condicionada a outras categorias sociais, ou seja, as crianças estão inseridas nas mais variadas classes de gênero, etnia, contextos geográficos, universos culturais e religiosos, por exemplo, conforme ressalta Sarmiento (2008).

Dessa maneira, as condições que dinamizam a infância são multifacetadas e plurais. Como exemplo, pode-se citar a infância vivida por uma criança negra, que mora em uma zona periférica da cidade, com pais desempregados que necessitam de sua ajuda para vender balas no semáforo como forma de garantir o sustento familiar. Esta não é a mesma infância de uma criança branca, que reside em um condomínio fechado da zona nobre da cidade, cujos pais a presenteiam com os mais recentes jogos eletrônicos disponíveis no mercado. Igualmente, a infância vivida pelas crianças em uma aldeia indígena não é a mesma das crianças africanas ou

chinesas. Há uma pluralidade de infâncias emergentes das diversidades cultural, demográfica e social nas quais as crianças estão inseridas.

Nesse sentido, Sarmiento (2005, p. 370) afirma que

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças.

A ideia da diversidade que constitui a categoria geracional da infância, como discorre o autor, abre caminho aqui para a compreensão da existência de não apenas uma infância única e absoluta, mas sim de diferentes infâncias, vividas por diferentes sujeitos, pertencentes a diversos contextos históricos, culturais e sociais. A infância passa a ser plural.

Para pensar essa pluralidade, é fundamental compreender que as diferenças, contradições e diversidades que permeiam todas as infâncias acontecem tanto como condição dos contextos sociais no qual cada criança está inserida, tanto como a partir das condições às quais essa categoria está submetida, e que se modificam de uma geração para outra. Desse modo, conforme Sarmiento (2008), a pluralidade da infância permeia um plano sincrônico, constituído por diferenças e contradições operadas por efeito da pertença a outros grupos sociais; e em um plano diacrônico, ou seja, aquelas que acontecem com a categoria geracional, com o passar do tempo. Posto isso, o papel social da infância sofreu e sofre transformações de uma sociedade para outra, de um tempo histórico para outro, de uma comunidade para outra.

Portanto, afirmar que a infância é atravessada por diferenças e contradições, apresentando-se de maneira desigual a seus atores sociais, seja no plano diacrônico ou sincrônico, é validar sua pluralidade. E é justamente essa pluralidade de infâncias que deve ser considerada nas dimensões educativas, políticas, assistencialistas, dentre outras. A organização da sociedade deve estar preparada para atender as demandas oriundas dessas diversidades, pois as crianças, como atores sociais, interagem, assimilam, interpretam e produzem culturas a partir do meio cultural que lhes é ofertado.

2.2 A Criança Como Produtora de Cultura

Na compreensão da infância como uma categoria estrutural da sociedade, conjecturada por suas especificidades plurais, é importante ressaltar o processo de socialização que insere as

crianças nessa dinâmica social. Nessa direção, Corsaro (2011) discorre acerca de três modelos de pensamento que dimensionam o processo de socialização da infância.

O primeiro deles é o modelo determinista, no qual as crianças são consideradas em sua incompletude como seres passivos, necessitando da instrução adulta para assimilar e desenvolver habilidades e competências necessárias à vida em comunidade. Tal modelo reflete, de uma forma geral o que muitas vezes a sociedade pensa sobre a criança e o que envolve diretamente a sociedade neoliberal e capitalista com seus objetivos de formar o homem produtivo, descaracterizando a educação em sua real função, a de humanizar pessoas. Nas palavras de Corsaro (2011, p.19), no modelo determinista

A criança desempenha basicamente um papel passivo. Nessa vertente, a criança é simultaneamente uma “iniciante” com potencial para contribuir para a manutenção da sociedade e uma “ameaça indomada”, que deve ser controlada por meio de treinamento cuidadoso (grifos no original).

Com bases conceituais na Filosofia do Individualismo, esse modelo de socialização percebia a própria sociedade como uma determinante no comportamento do indivíduo. Nesta concepção teórica, a criança é tomada pela sociedade, na qual é treinada para tornar-se um membro competente e contribuinte.

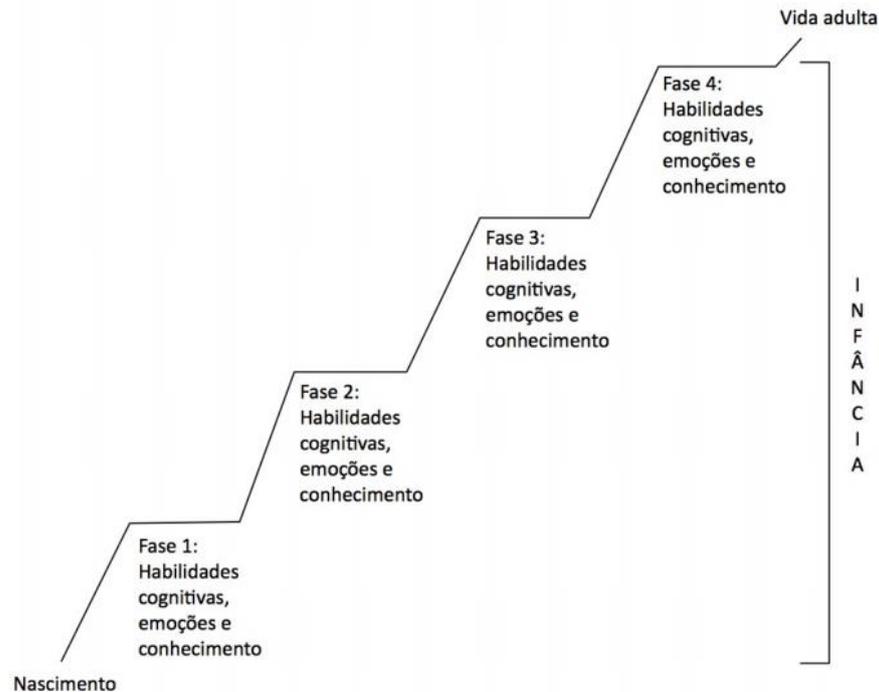
O segundo modelo de socialização, denominado de construtivista, emerge das teorias da Psicologia do Desenvolvimento, mais especificamente quando alguns psicólogos dessa linha de conhecimento passaram a considerar o papel mais ativo da criança em seu processo de formação, uma vez que constrói sua própria interpretação de mundo a partir da apropriação e assimilação dos elementos que constituem o ambiente no qual está inserida.

Esse modelo é baseado nos trabalhos do psicólogo suíço Jean Piaget (1896 – 1980), que descreveu o desenvolvimento infantil a partir da existência de “[...] etapas de desenvolvimento cognitivo e sócio moral que podem ser conduzidas e estimuladas pela ação dos adultos, sendo que essa condução induz à aquisição de competências sociais”. No entanto, trazendo para discussão os contextos sociais, Vygotsky (1896-1934) “[...] enfatiza o papel da criança na aquisição da sua cultura social de pertença, através da internalização dos valores sociais e do desenvolvimento das capacidades linguísticas, com incorporação dos elementos simbólicos plasmados na linguagem” (SARMENTO, 2008 *apud* SARMENTO; GOUVEA, 2008, p. 16).

Tanto o modelo determinista quanto o construtivista “[...] adotam uma visão linear do processo de desenvolvimento”, supondo que a infância é um período preparatório para que a criança evolua para um adulto socialmente competente. Como podemos ver no gráfico a seguir, a fase é constituída por um “[...] conjunto de estágios de desenvolvimento em que habilidades

cognitivas, emoções e conhecimentos são adquiridos na preparação para a vida adulta” (CORSARO, 2011, p. 36)

Figura 1 - Visualização linear do desenvolvimento.



Fonte: Corsaro, 2011, p. 37

Já o terceiro modelo é proposto pelo próprio Corsaro (2011), originado das concepções da Sociologia da Infância. Este modelo de socialização complementa os anteriores, reconhecendo a importância da atividade coletiva e conjunta das crianças, não apenas para adaptação e internalização dos elementos sociais, mas também para a apropriação, reinvenção e reprodução desses elementos.

Denominado como Reprodução Interpretativa, o modelo vai além das teorias que validam o processo de socialização como um dever da criança, como preparação para algo que ela será. De acordo com o autor,

A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e participarem dela. Na tentativa de atribuir ou dar sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (CORSARO, 2011, p.36).

Nesse mesmo contexto, Sarmento e Gouvea (2008 p. 29) afirmam que

[...] as crianças, na sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes,

comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas.

No escopo da reprodução interpretativa, vale ressaltar a importância da linguagem e das rotinas culturais como elementos essenciais para a participação das crianças na evolução de suas culturas. Nesse sentido, a linguagem é compreendida como um conjunto de elementos simbólicos que codificam e decodificam os contextos locais, sociais e culturais, inserindo os indivíduos e contribuindo com o cumprimento das rotinas na dinâmica social. Já as rotinas culturais são responsáveis, em seu caráter habitual e comum, por fornecer às crianças “[...] segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social”. Dessa forma, o autor afirma que as “[...] rotinas culturais servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana” (CORSARO, 2011, p. 32).

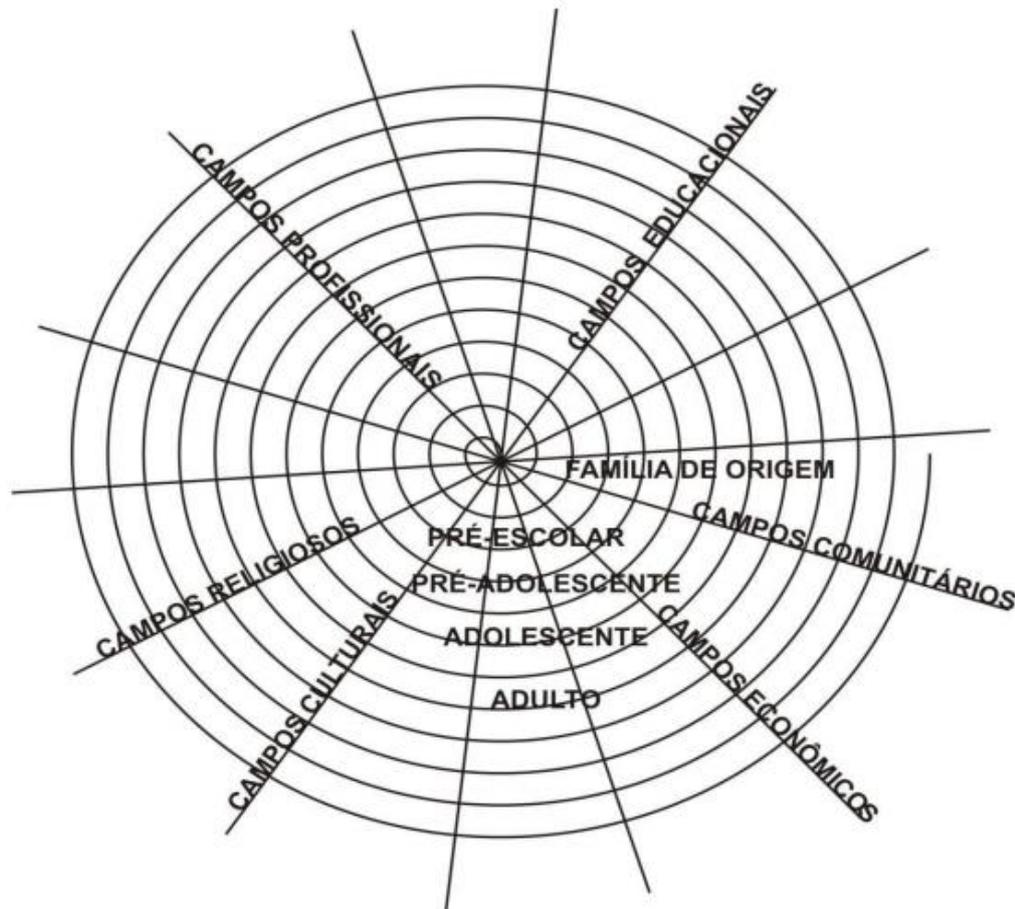
Diante o exposto, as crianças interagem socialmente amparadas pela linguagem e a sua participação nas rotinas culturais, e é justamente essa participação que lhes oferece ferramentas que possibilitam reinterpretar os contextos sociais, criando assim sua própria cultura de pares ao interpretar a cultura dos adultos. Ao criar sua própria cultura, transformando as informações do mundo adulto para responder às necessidades do seu universo, as crianças afetam a cultura na qual estão inseridas, legitimando sua autonomia cultural de pares infantis. Entende-se por cultura de pares “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores que as crianças produzem e compartilham com as demais” (CORSARO, 2011, p.128). Essas culturas se configuram nas atividades que as crianças compartilham entre os integrantes do seu grupo.

Para ilustrar a dimensão do modelo de reprodução interpretativa, bem como o papel das culturas de pares infantis, Corsaro (2011) propõe que as formas de desenvolvimento e socialização infantil sejam compreendidas como uma teia global. Nesse sentido, o autor defende que “[...] a chave para utilizar um modelo que inclui a reprodução interpretativa como uma espiral em que as crianças produzem e participam de uma série de culturas de pares incorporadas” (CORSARO, 2011, p. 37).

Inspirado em uma teia de aranha, o autor define a família como eixo central da espiral, uma vez que tal instituição é a comunidade primária, responsável pelo ingresso da criança na cultura. Já os raios da teia são representados pelas outras instituições culturais nas quais a

criança interage no decorrer da infância. E é justamente nessa interação que esses atores sociais criam suas culturas de pares.

Figura 2 – Modelo de Teia Global



Fonte: Corsaro, 2011, p. 38

Dessa forma, as culturas de pares vivenciadas e criadas nas infâncias não se limitam às fases que cada criança vive. Ao produzir e participar das suas culturas de pares, as crianças incorporam essas produções na teia de experiências tecida ao longo da vida, dimensionadas com membros ativos de uma determinada cultura. Portanto, o “[...] desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos” (CORSARO, 2011, p. 39).

Nesse contexto, ressaltamos a subjetividade humana percorrida pela Teoria Histórico Cultural, que defende que o ser humano é formado pelas suas apropriações materiais e não-materiais constituídas pelos homens ao longo da história, sendo que tais apropriações se dão justamente pela atividade realizada pelo ser. Tal discussão será intensificada na quarta seção

desta pesquisa. Para os autores dessa linha de pensamento, a atividade humana ascende da sua relação com o meio. Para Leontiev (1989), atividade é a relação que o indivíduo estabelece, conscientemente, com a realidade com o intuito de atingir um objetivo.

2.3 A Invisibilidade das Infâncias

O poema supracitado no início desta seção, escrito por LorisMalaguzzi, professor italiano que criou a abordagem educativa nomeada como “*ReggioEmilia*”, nome homônimo à cidade onde foi concebida, ilustra como as crianças são construídas de múltiplas linguagens, sendo é justamente o universo adulto responsável por retirar-lhes grande parte das suas potencialidades. Culturalmente, a voz do adulto é a que tem maior potência, e aqui, entende-se por voz a força, o desejo. As infâncias ainda são colonizadas pelos adultos. Ainda há, mesmo que de forma velada, a aceitação de que a prostituição infantil possa ser justificável em algumas regiões periféricas. Em uma outra perspectiva, vem sendo cada vez mais comum vermos crianças pequenas trabalhando como influenciadores digitais, promovendo anúncios publicitários em suas próprias redes sociais para alcançar seguidores, deixando de brincar e conviver com outras crianças.

Nesse caminho, ao apresentar as nove teses que formulou para explicar as infâncias como categoria estrutural, Qvortrup (2011, p.208) destaca que “a dependência convencional das crianças tem consequências para a sua invisibilidade em descrições históricas e sociais”. O autor discorre que mesmo com um amplo aparato legal que protege, provisiona e garante a participação das crianças na sociedade, a infância ainda é invisibilizada e capitalizada, uma vez que o Estado demanda somente dados que “[...] são absolutamente necessários para seu planejamento e esforços de elaboração de políticas”, bem como pela inexistência de

[...] algum material que trouxesse as crianças como unidade de observação ou que fizesse esforço para analisar a infância do ponto de vista das crianças, ambas consequências das definições arraigadas das crianças como imaturas, não adultas ainda, que, de qualquer modo, têm que confiar nos pais (QVORTRUP, 2011, p.208).

Dessa forma, observa-se que as leis estão postas ao acesso de todos. No entanto, onde estão os dados que viabilizam o índice de crianças fora da escola, por exemplo? Onde estão os dados de crianças marginalizadas em situações de abandono? Onde estão publicados os números de crianças exercendo atividades laborais? Por que os números de crianças com as vacinas devidamente tomadas diminuem a cada dia? Tais questões elucidam como as

especificidades das infâncias são distanciadas da efetivação de seu reconhecimento no âmbito social.

Nesse sentido, Qvortrup (2010, p.791) disserta sobre o *status* político das crianças e da infância na sociedade. Para o autor, mesmo com o grande número de leis que assistem a infância e seus integrantes, “a ideia de crianças como sujeitos políticos continua sendo no presente, como fora no passado, um conto de fadas”. Discorrendo acerca de três perspectivas nas quais as crianças são envolvidas em um contexto de políticas públicas, Qvortrup (2010) ressalta o pensamento da infância e da criança dimensionadas como um objeto não de política não contemplado, apresenta uma perspectiva da infância e da criança como objetos enfatizados pelas políticas e, por fim, a infância e a criança como objetos instrumentalizados em política.

No contexto das crianças e da infância percebidas como objetos não focalizados de política, o autor ressalta que ao longo da história muitas políticas, eventos sociopolíticos ou político-econômicos foram projetados a fim de atender algumas classes ou categorias sociais, no entanto, acabaram por fomentar grandes consequências para a infância e seus integrantes. Um exemplo disto é a entrada da mulher no mercado de trabalho. Após muita luta pelo reconhecimento da mulher como ser social de direitos, o movimento político alavancou a necessidade da criação de instituições que atendessem as crianças filhas de operárias, fato este que será discutido mais detalhadamente na próxima seção.

Nesse sentido, Qvortrup (2010, p.785) afirma que

A primeira lição que se tira daí é que a infância é involuntariamente – gostemos ou não – parte da sociedade e da política social. Qualquer esforço para excluí-la ou mantê-la à margem é ilusório. Assim, a segunda lição é que se deve estar permanentemente atento às consequências para a infância de todos os tipos de política – inclusive as que não visam à infância. Em alguns países, foram criados ministérios da infância. É lá, supõe-se, que são elaboradas a política e as políticas para a infância. Nenhuma dúvida quanto a isso. Contudo, é preciso considerar que as decisões tomadas nos ministérios das finanças, da habitação, dos transportes, do planejamento urbano e em outros ministérios mais amplos têm um impacto muito maior na infância do que as de um órgão exclusivo para as crianças.

Ao analisar as políticas tendo como foco as crianças e a infância, Qvortrup (2010) propõe a reflexão sobre como estas também podem ser percebidas como proteção à sociedade adulta. Nessa direção, defende que

Em geral, não é fácil determinar se certas iniciativas ou projetos de lei visam às crianças, à família, aos pais, às mães ou a qualquer outra pessoa. Um jardim de infância, por exemplo, destina-se às crianças ou aos pais – ou ao Estado e às empresas? Enfim, pode ser que jardins de infância beneficiem várias partes, ainda que provavelmente algumas delas se beneficiem mais do que outras. (QVORTRUP, 2010, p.786).

Trazendo como exemplo o cenário educacional, é direito legal que todas as crianças tenham acesso e permanência na escola garantidos, no entanto, não há na mesma base legal

critérios ou recursos humanos e financeiros que estabeleçam e garantam qualidade desse atendimento. As salas de aula continuam com uma estrutura física carente, lotadas de crianças, com um número de profissionais reduzidos. Nesse contexto, muitas matrículas são realizadas por medidas judiciais, pois o discurso é de que a matrícula é direito da criança e os pais necessitam da vaga escolar para trabalhar, havendo pouca preocupação com a qualidade do atendimento.

Na perspectiva que aborda as crianças e a infância como objetos instrumentalizados em política, Qvortrup (2010) conjectura o fato de a infância ser compreendida em uma dimensão futura. Ou seja, quando as dinâmicas e os movimentos políticos entendem as crianças como agentes que precisam ser preparados para exercer uma atividade futura. Como exemplo, o autor cita a pergunta que os adultos comumente fazem às crianças: o que você vai ser quando crescer? Essa pergunta demonstra tipicamente o desinteresse pelo que a criança é enquanto criança. Nesse caminho, os objetivos que estruturam as estratégias de investimento sociais a essa categoria “[...] estão quase, inteiramente enunciados e termos de desenvolvimento do capital humano e da qualidade de uma futura força de trabalho” (QVORTRUP, 2010, p.788).

Tal qual no contexto político, a invisibilidade das infâncias também acontece no contexto escolar, talvez em consequência das políticas públicas para o atendimento da criança. Durante a rotina de uma instituição de Educação Infantil, por exemplo, os horários são extremamente controlados. Há hora para entrar, comer, estudar, brincar, dormir, acordar, tomar banho etc. No entanto, todos esses momentos são organizados de modo a atender as necessidades dos adultos. A criança não escolhe a hora de comer, de dormir, de ir ao banheiro, suas necessidades fisiológicas são condicionadas pela disponibilidade do adulto. O brincar, foco deste trabalho, além de ter hora determinada, fica condicionado às questões de comportamento das crianças, tempo que sobra após a realização das tarefas, caso contrário, o castigo é ficar sentado no chão vendo os demais amigos brincar.

Desde a Educação Infantil, os lugares onde as crianças se sentam são demarcados a fim de evitar conflitos, as brincadeiras e brinquedos são escolhidos pelos educadores, pois há o momento certo para banho e trocas de roupas, bem como sempre há reclamações dos pais se as crianças têm seus uniformes sujos. Entre os corredores escolares, trabalhos infantilizados dos adultos, enfeites e mais enfeites sem nenhuma produção das crianças. A escola torna-se assim um lugar de quietude, de silenciamento. As habilidades e competências já estão definidas para cada faixa etária, conforme veremos na próxima seção.

Retomando o conceito de reprodução interpretativa no desenvolvimento infantil, percebe-se o quanto as infâncias foram e serão afetadas de uma forma geral pelas condições do

universo adulto. As crianças envolvem-se no mundo que lhes é dado a conhecer e a conviver, participam de rotinas culturais, estabelecem parcerias, compartilham experiências, reinventam, interpretam, ajustam, recriam as dimensões sociais e culturais. Em vista disso, Kramer (2007, p. 06) chama a atenção para o mundo que os adultos ofertam às crianças,

E é numa realidade violenta, hostil, que não sabe lidar com a diferença, que educamos nossas crianças obrigadas a conviver com chacinas de crianças, mendigos e homossexuais; torturas de presos por policiais; crianças com mãos baleadas por traficantes; métodos disciplinares que violentam os direitos das pessoas; processos visíveis e invisíveis de calar a palavra alheia, eliminando a diferença ou o dissenso. As crianças são educadas com imagens da guerra na Europa, na África e do extermínio progressivo de populações pobres da América Latina, com imagens de crianças matando colegas de escola, neonazistas vitimando gays, negros, judeus. E embora se tenha tentado emudecer crianças, jovens ou adultos, numa história de escravidão passada e presente; embora tantos tenham aprendido a aceitar a desigualdade e a miséria, os discursos oficiais têm a hipocrisia de sugerir que a mudança geraria o caos, quando o caos está já instalado. As crianças, com quem poderíamos aprender a mudar e a fazer história do lixo e reinventar a esperança, aprendem com os adultos a aniquilação dos direitos, o medo, a agressão. (KRAMER, 2007, p. 06).

No entanto, a preocupação que se levanta é o fato de não conseguir olhar as infâncias em suas especificidades, é verter sobre ela um olhar essencialmente adulto-centralizador. Desse modo, Kramer (2007, p.12) alerta que em outros momentos da história, “incorremos no erro do etnocentrismo, avaliando grupos a partir de referências e valores do colonizador”; da mesma forma, “incorremos no erro do adultocentrismo”, percebendo as crianças também a partir de referências e valores do adulto.

Dessa maneira, compreendendo a dinâmica de reprodução interpretativa que estrutura o desenvolvimento infantil, é preciso entender que as crianças “têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações”. Uma vez que esse entendimento se estabeleça, é necessário “conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam” (KRAMER, 2007, p. 12). É preciso evidenciar o discurso da criança, compreender que ela não é a semente do amanhã. Ela já é no tempo presente. As infâncias não podem ser vistas como um eterno vir a ser daqueles que estão vulneráveis aos cuidados dos adultos. É preciso lutar pelas infâncias, buscar políticas que assegurem e efetivem seus direitos, apresentar um mundo de possibilidades com tempos e espaços adequados à infância. É preciso deixar que as crianças sejam crianças.

Olhar as infâncias é dimensionar políticas assertivas que compreendam as crianças em sua diversidade. Evidenciar o discurso significa oferecer a escuta. Oferecer um mundo de possibilidades, fantasias, criações. Ofertar o patrimônio cultural, permitir acesso e permanência efetiva na sociedade. É essencial investir nas infâncias que já existem, proteger, assistir para além de serem tratados como matéria-prima para o futuro da sociedade. Para olhar as infâncias,

é preciso vê-las com olhos de humanidade, generosidade, cuidado, compreensão e respeito. Somente assim as crianças terão direito às infâncias em sua integralidade.

Como forma de compreender as dimensões desse desafio e conhecer suas especificidades, este trabalho dimensiona e valida a importância do brincar como atividade essencial e concreta da criança. Discutiremos a relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil como caminho para reconhecer e validar a voz da criança, bem como seu protagonismo social e educacional. As infâncias são entendidas aqui como direito inviolável das crianças, dessa forma, configurando que a escola é sim lugar de brincar.

3 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: A CRIANÇA E A NECESSIDADE DA BRINCADEIRA

Para ser grande, sê inteiro: nada
 Teu exagera ou exclui.
 Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
 No mínimo que fazes.
 Assim em cada lago a lua toda
 Brilha, porque alta vive.
 (Fernando Pessoa)

Nesta seção que se inicia, a reflexão que nos move é discutir as especificidades do brincar no processo de desenvolvimento infantil, bem como a relação que este estabelece dentro do contexto da Educação Infantil. Para tanto, teremos como elementos base dessa reflexão os eixos estruturantes ‘interações’ e ‘brincadeiras como ponto de partida. Tais eixos foram escolhidos por estarem presentes em todos os documentos legais como alicerces de toda a prática pedagógica desenvolvida nessa etapa de ensino, considerando-os como fomentadores de experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio das suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2017)

Mas, afinal, o que é brincar? Diferentes áreas do conhecimento ao longo do tempo desenharam a complexidade dessa ação. Para o desenvolvimento deste trabalho, foi escolhida a perspectiva da abordagem da Teoria Histórico Cultural para basear e fundamentar toda a discussão desenvolvida. É importante ressaltar que em seus estudos, Vygotsky utiliza o termo brinquedo para designar a ação no objeto, o que aqui define-se como brincadeira. Dessa forma, no desenvolvimento deste trabalho, o brincar é entendido como a ação lúdica estruturada da brincadeira, sendo esta compreendida como uma

[...] uma ‘situação imaginária’, na qual a criança cria relações com o pensamento e a realidade, podendo ser considerada como um recurso de construção do seu conhecimento, pois ao agir sobre os objetos, a criança vai estruturando seu tempo e espaço, desenvolvendo noções de causalidade, passando pela representação e, finalmente, à lógica. (VYGOTSKY 1998 *apud* CAMPOS, 2009, p. 18).

No mesmo caminho, diante da complexidade dos termos jogo, brinquedo e brincadeiras, uma vez que estes são empregados continuamente com vários significados, neste trabalho, recorre-se a Kishimoto (2003) para delinear tais terminologias. Dessa maneira, brinquedo é entendido como objeto, ou suporte de brincadeira, enquanto que a brincadeira é então

compreendida como “[...] a descrição de uma conduta estruturada com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeira)” (KISHIMOTO, p. 7, 2003).

Diante dessas contribuições, pensando em uma educação significativa para as infâncias, a ideia do brincar assume uma dimensão que merece um olhar mais aguçado de maneira que se evidencie a sua real contribuição para o desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, este trabalho investiga e discute o lugar que o brincar ocupa no cotidiano das instituições de Educação Infantil, de modo a construir efetivamente o trinômio educar, cuidar e brincar, alicerçando um processo de ensino e aprendizagem significativo para o desenvolvimento das crianças e suas infâncias.

3.1 A Importância do Brincar

Pensar sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil é uma questão que há muito já vem sendo discutida e defendida por uma gama enorme de pensadores e educadores em diversas linhas de pensamento. Dessa maneira, quando olhamos para dentro dos muros das instituições de educação para as infâncias, para além da mútua relação entre educar e cuidar, o brincar ganha uma dimensão elementar como propulsora de desenvolvimento e aprendizagem.

É importante ressaltar que em meio aos corredores escolares, é sempre comum compreender o brincar a partir de dois movimentos: o brincar livre e o brincar dirigido. Nesse cenário, é perceptível uma ideia do brincar livre como aquele momento para o qual não existem regras, objetivos e propostas pedagógicas pré-determinados. A própria criança escolhe do que e como brincar dentro do espaço, enquanto o tempo é estipulado pelo educador. Já o brincar dirigido é entendido como a ação proposta pelo professor com o intuito de atender necessidades e objetivos pedagógicos que visem ao desenvolvimento de habilidades e competências específicas.

Nesse caminho, pensar sobre o brincar livre é legitimar essa ação a partir de um conceito de criança enquanto sujeito histórico e social, produtor de cultura, conforme já discorrido anteriormente. Com isso, pode-se perceber que fomentar o brincar livre dentro do ambiente escolar favorece o reconhecimento do brincar como uma construção social e humanizadora, pois brincando, a criança aprende, experimenta, forma conceitos, conhece o mundo. Vygotsky (1984, p. 67) ressalta que

[...]a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças.

O brincar deixa de ser apenas ação recreativa para assumir uma perspectiva fomentadora do desenvolvimento infantil, ou seja, é percebido “[...] como uma atividade essencial e potencializadora do desenvolvimento, e que proporciona à criança, durante seu processo, a capacidade de ler o mundo adulto, opinando e criticando-o” (BARROS, 2009, p.38).

Diante do exposto, o brincar configura-se como uma das principais atividades infantis que contribuem para que as crianças compreendam, assimilem e reinterpretem o mundo em que vivem. Ao brincar, a realidade é compreendida de forma exponencial, bem como reinterpretada com as ferramentas das quais as crianças dispõem, possibilitando um processo construtivo de aprendizagem.

Diante do exposto, o desenvolvimento infantil é estruturado sob a ótica do brincar. É brincando que a criança compreende, assimila, cria, recria novas possibilidades, levanta hipóteses, compartilha, investiga e compreende o outro a partir das suas experiências, sejam elas individuais ou coletivas. Conquistado como direito constitucional inviolável na legislação vigente, o brincar emerge da conceitualização da criança como sujeito histórico e ativo em seu desenvolvimento, como ação concreta e significativa da formação humana. Negligenciar esse direito é tirar a voz infantil que se comunica com o mundo, fechar os olhos das crianças para infinitas possibilidades é limitar enredos de uma cultura para e das infâncias.

Muitos são os autores que pensam o brincar e suas contribuições para o desenvolvimento humano em diferentes campos de estudos. O que todas as linhas de pensamento têm em comum é a validade dessa ação para com o processo de formação do indivíduo. Para a continuidade desta pesquisa, escolheu-se a abordagem sociointeracionista de Vygotsky, denominada Teoria Histórico-Cultural, por mais se aproximar das definições de infâncias e brincar já trazidas no escopo do trabalho, bem como por alinhar de forma efetiva tais definições ao desenvolvimento infantil.

3.2 A Teoria Histórico-Cultural

Surgindo em meados da segunda década do século XX e tendo como representantes o estudioso bielorusso Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), acompanhado de seus

compatriotas Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), a teoria tem como principal objetivo “[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo” (VYGOTSKY, 1984, p. 21).

O que diferencia o ser humano dos demais animais, segundo a teoria, entre outros fatores, são as chamadas funções psicológicas superiores, as quais receberam maior atenção nas pesquisas desses estudiosos (VYGOTSKY, 1984). Essas funções referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, tais como a fala, o pensamento, a imaginação, a capacidade de planejamento, entre outras, constituídas por meio de apropriações materiais e não-materiais construídas por outros homens ao longo da história.

Para os representantes dessa teoria, essas funções psicológicas superiores não são inatas, mas originam-se nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento (REGO, 2014, p. 39), tornando assim o ser humano constituído de sua historicidade e cultura, ou seja, as relações estabelecidas social e culturalmente constituem a humanidade do indivíduo.

Nesse sentido, pode-se compreender que além dos aspectos que caracterizam nossas referências enquanto animais, resultantes da biologia, o indivíduo humano está sujeito a um contexto cultural. Em outras palavras, o desenvolvimento humano perpassa a lógica cultural, depende das experiências vividas em sua relação com a sociedade, bem como da apropriação de toda a dimensão da criação humana.

Mas como essa apropriação acontece? Para Vygotsky (2000a, p. 33), “[...] o mais básico consiste em que a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si mesma”. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da personalidade e inteligência humanas estruturadas pelas funções psicológicas superiores, não se dá apenas na propagação de uma geração para outra, mas resultam de um processo de transmissão e reconstrução.

Esse processo é estruturado por uma relação dialética entre as experiências vividas na esfera social e a reconstrução destas na esfera individual, ou seja, as experiências vividas socialmente não são apropriadas pelas crianças de forma literal, esses processos são reconstruídos pela criança no plano psicológico individual a fim de atender suas necessidades básicas, resultando em um intenso processo de transformação e construção de si mesmo. Nesse caminho, Leontiev (1978, p.267) discorre que “[...] o indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É preciso ainda adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

É nesse contexto que os autores da teoria histórico-cultural exploram o contexto das atividades para o desenvolvimento humano. De acordo com Leontiev (1961), toda a atividade almeja à satisfação de necessidades que são indispensáveis para a vida, sendo sanadas conforme suas possibilidades. No caso do ser humano, essa dinâmica de necessidades é mais complexa e adquire novas particularidades, às quais estão submetidas a leis e comportamentos que atuam unicamente na vida social.

Nessa perspectiva, enquanto a atividade animal é guiada instintivamente e marcada pela satisfação das necessidades biológicas, sejam elas de alimentação, preservação ou reprodução, o ser humano tem seus atos guiados por uma complexa dinâmica de necessidades que vão além dos motivos biológicos. São exemplos de necessidades que motivam o comportamento humano ampliar o conhecimento, aprender outras línguas, diferenciar-se no mercado de trabalho. E por convicções políticas e religiosas, diferentemente dos demais animais, o ser humano é capaz de reprimir suas inclinações biológicas, em outras palavras, por exemplo, o ser humano é capaz de sujeitar-se à fome para jejuar, fazer sacrifícios, entre outros.

Como afirma Leontiev (1961 *apud* LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 41),

Toda necessidade adquire um conteúdo concreto segundo as condições e a maneira como se satisfaz. O estado interno de necessidade do organismo determina unicamente que é indispensável mudar esse estado, ou seja, eliminar essas necessidades. Mas a forma concreta em que se manifestam depende das condições externas, daquilo que em determinadas condições permite satisfazer praticamente a necessidade.

Diante do exposto, é possível perceber que o desenvolvimento do ser humano emerge das constantes interações com o meio social em que vive, bem como é fundamentado a partir da mediação do outro. E é por essa mediação que as crianças vão apropriando-se dos modos e comportamentos culturais nos quais está inserida. Nesse sentido,

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1984, p. 33).

É nessa direção que a atividade humana se dimensiona em uma estrutura essencial que reverbera a própria constituição do ser humano. Diante do exposto, a teoria nos apresenta uma demanda acerca da periodização do desenvolvimento. Essa divisão em períodos não equivale ao escopo biológico do desenvolvimento, mas compreendem as especificidades dos determinantes histórico-sociais como pressupostos para uma nova formação psíquica, ou seja,

algo novo no desenvolvimento do indivíduo que dialogue e o reconduza no movimento das relações sociais.

Nesse caminho, pode-se validar que cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um tipo de relação da criança com a realidade, ou seja,

Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos, uns desempenham o papel essencial no desenvolvimento, outros, papel secundário. Razão porque devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto, mas da atividade dominante (LEONTIEV, 1978, p.292).

No mesmo pensamento, a atividade que guia o desenvolvimento em um período é promotora do desenvolvimento da atividade que guiará o desenvolvimento no próximo período.

Para o autor,

Chamamos de atividade dominante da criança a que comporta as três características seguintes. Primeiramente, é aquela sob a forma da qual se diferenciam tipos novos de atividade. Segundo, a atividade dominante é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares. (...) Terceiro, é aquela de que dependem mais estreitamente as mudanças psicológicas da etapa do seu desenvolvimento. A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978, p. 293).

Diante do exposto, é a partir desse conceito de atividade dominante, que aqui nesse trabalho assume a tradução de atividade-guia, proposta por Elkonin em seus estudos, de que a periodização do desenvolvimento humano inicia-se no nascimento da criança, tendo como atividade-guia a sua relação emocional com adultos. Após, é assumida a manipulação objetal, que é superada então pela brincadeira de papéis, que, por sua vez, dá lugar à atividade de estudo, superada pela relação íntimo pessoal e tendo a atividade do trabalho como finalização dessa periodização.

Como recorte para esta pesquisa, conforme descrito no início desta seção, discutiremos acerca do terceiro período, que traz como atividade-guia a brincadeira de papéis, sendo especificamente para esta teoria a atividade que domina o desenvolvimento infantil no período pré-escolar.

3.3 A Brincadeira de Papéis como Atividade-Guia

Ao passo em que a criança se desenvolve, um mundo cheio de objetos e símbolos ganha uma maior dimensão, compreendê-lo é um desafio posto para o seu desenvolvimento. Nos primeiros anos de vida, a criança apropria-se da realidade e suas especificidades que

corroboram para o atendimento de suas necessidades vitais, a partir da sua relação afetiva com os adultos. De todos os animais, o ser humano é o que mais necessita dessa mediação para com o mundo de seu par experiente.

Após a superação desse período, com o desenrolar da sua constituição histórica e cultural, a criança apropria-se da manipulação objetal como atividade-guia. Em outras palavras, suas necessidades abarcam agora uma dimensão superior à qual são mediadas em sua relação direta com os objetos, suas funções psíquicas superiores são desenvolvidas em função da exploração com objetos pertencentes ao meio no qual a criança está inserida.

Sendo assim, o desenvolvimento psíquico acontece necessitando que a criança compreenda o mundo em que vive, em uma dimensão mais ampla em que este naquele momento se apresenta. Assim, pode-se afirmar que a criança reconhece a necessidade de lidar com as ferramentas e condições do contexto histórico e cultural que a cerca.

A partir das experiências que vive em seu cotidiano, a criança passa a reproduzir as atividades que vê os adultos realizando, no entanto, devido à sua complexidade, imita tais ações, reproduzindo-as à sua maneira. De acordo com Rego (2014, p. 82), “[...] a criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos”.

É dessa forma que se constitui e caracteriza a brincadeira de papéis para a teoria histórico-cultural. Nessa perspectiva, Leontiev (2018, p.130) afirma que “[...] nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações das crianças são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana”.

Nesse contexto, destacam-se duas importantes observações. A primeira no que tange à reinterpretação da cultura exercida pela criança, já defendida no decorrer deste texto, tanto pelos pressupostos da Sociologia da Infância, quanto pelos argumentos dos representantes da teoria histórico-cultural. Assim, ao brincar assumindo diferentes papéis para apropriar-se e compreender a realidade contextual, a criança não apenas a reproduz da maneira como viveu ou experienciou, mas a reinterpreta, criando novas conexões com outras experiências, reinterpretando e criando aparatos culturais para o seu desenvolvimento.

Dessa forma, de acordo com Marcolino, Barros e Mello (2014 p. 102), nesse movimento de “[...] assumir papéis, atuar conforme normas de conduta e sistemas de relacionamento social, ser ao mesmo tempo o eu e o outro e comparar-se com um modelo, a criança assimila as normas de relacionamento social e organiza sua própria conduta”.

A segunda observação a ser realizada é quanto à importância da brincadeira de papéis para o desenvolvimento infantil na idade pré-escolar. Para Wajskop (2012, p. 40),

A brincadeira como atividade dominante da infância, tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade é, primordialmente, a forma pela qual a criança começa a aprender. Secundariamente, é onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e, por último, onde ela se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a criança passa a ter consciência de sua ação em uma situação imaginária e suas atitudes passam a ser guiadas pelo significado da ação. No entanto, é necessário compreender que a situação imaginária não é um elemento constituinte para o ato de brincar, mas é uma dimensão resultante da ação que é reproduzida pela criança, pois, como defende Leontiev (2018, p. 130),

A própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade. Precisamos destacar isso porque, embora o brinquedo e a fantasia estejam normalmente associados, eles se associam por relações recíprocas. Os traços característicos da atividade lúdica da criança surgem de sua fantasia, assim como de sua capacidade ou função 'inerente' a ela, e são derivadas dela, isto é, eles delineiam um caminho oposto ao desenvolvimento real.

Quando uma criança brinca de trenzinho, empurrando algumas caixas de papelão, por exemplo, ela compreende que aquele objeto é uma caixa, conhece suas propriedades reais, no entanto, a partir da sua ação, que nesse momento assume o papel de um maquinista, ela atribui um valor simbólico ao objeto, possibilitando assim o que Vygotsky define como separação: um distanciamento entre os campos da visão e do significado. De acordo com o autor, “[...] a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VYGOTSKY, 1984, p.127).

Essa mediação entre a realidade e o simbólico é que proporciona à criança elementos fundantes para o seu desenvolvimento. Ao brincar assumindo diferentes papéis, a criança reinterpreta o mundo que a cerca, apropriando-se das suas especificidades culturais de uma maneira lúdica. Perceber a importância do brincar, nesse contexto, é dimensionar a complexidade que essa atividade-guia representa para o desenvolvimento infantil, uma vez que essa ação movimenta o conhecimento de si e do outro, bem como a apropriação de elementos que constituem a historicidade e as tramas culturais da sociedade. Nesse sentido, a brincadeira torna-se instrumento mediador das relações que estabelece social e culturalmente, portanto, um instrumento humanizador, considerando que humanizar-se é desenvolver-se como indivíduo social e histórico.

3.4 O Brincar como Atividade-Guia e a Aprendizagem na Educação Infantil

Como descrito anteriormente, observa-se o lugar complexo e imprescindível que o brincar assume no desenvolvimento humano. A questão que nos cabe agora a refletir, e demanda bastante atenção, é o lugar que o brincar ocupa no decorrer da Educação Infantil. Existe o brincar nessa etapa de ensino? Como ele se organiza? Qual sua importância? Essas são questões que buscaremos compreender ao longo da pesquisa. Isso posto, é importante refletir sobre o desenvolvimento infantil e a maneira como a aprendizagem acontece.

Vygotsky (2003, p.77), ao discutir como a aprendizagem ocorre, valida um esquema conceitual, denominado como “[...] a fórmula do processo educativo”. Para o autor “o processo educativo é, portanto, trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos”. Em outras palavras, ressalta que para que haja desenvolvimento e aprendizagem, é preciso se considerar as relações estabelecidas pelas capacidades e potencialidades dos alunos, o processo de ensino desenvolvido pelo professor e, por fim, a relação que estes estabelecem dialogicamente com o meio no qual estão envolvidos.

É nesse sentido que a compreensão do processo de ensino e aprendizagem passa a ser validada pela dimensão da mediação. A aprendizagem só acontece se há uma mediação adequada e significativa com o processo de ensino estabelecido pelo professor e com as possibilidades apresentadas pelo meio, representado por essa relação dialógica. Assim, para compreender o mundo, apropriarem-se dessas possibilidades, significados e perspectivas apresentadas, as crianças necessitam que essa mediação seja qualitativa e significativa.

É por essa razão que, pautados em Vygotsky, trazemos para a discussão o conceito de Zonas de Desenvolvimento Real e Iminente. Aquilo que a criança é capaz de solucionar sozinha, sem a mediação de outra pessoa, expressa o nível de desenvolvimento que essa criança já alcançou, caracterizando o que conhecemos por Zona de Desenvolvimento Real. Ela representa aquilo que já é da criança, aquilo do que ela já apropriou. Por outro lado, existem no decorrer do seu desenvolvimento situações em que a criança necessitará da intervenção de um par mais experiente, visto que ainda está em fase de apropriação de determinado conteúdo. E é justamente essa distância entre o que ela já domina e para o que ainda necessita da mediação de um par experiente, que chamamos de Zona de Desenvolvimento Iminente.

Esse movimento entre essas zonas de desenvolvimento que é propulsor da aprendizagem. É exatamente quando a participação legítima de forma coadjuvante da criança evolui para uma participação plena, com um domínio de habilidades e conhecimentos mais complexos que a aprendizagem ocorre.

Desse modo, Folque (2016 *apud*. COSTA; MELLO, 2017, p. 53) afirma que

[...]nesta perspectiva não tem sentido perguntarmos se uma determinada aprendizagem está ou não está alcançada – ex.: sabe escrever o nome – mas antes questionarmos como é que a criança participa em determinada atividade – ex.: ela escreve o nome de seus desenhos por iniciativa própria? Que significado atribui a esta ação? Afirmção de autoria pela assinatura? Como o faz? Como utiliza instrumentos de escrita? Que ajuda mobiliza? Que saberes sobre a escrita mobiliza? [...] dar conta da aprendizagem, é assim observar as mudanças que se vão operando à medida que as crianças participam nas atividades e evoluem de uma participação periférica para uma participação plena [...] não podemos esquecer que a aprendizagem não é algo que se dê dentro da criança, mas sim no contexto em que ela participa. Assim, as possibilidades de mudança na participação, ou seja, de aprender, são determinadas pelas oportunidades que as crianças têm verdadeiramente de participar.

Validando o papel do brincar nesse processo, podemos afirmar que a brincadeira proporciona para as crianças uma Zona de Desenvolvimento Iminente, uma vez que esta ação alcança níveis mais elevados e complexos de desenvolvimento. Quando ao brincar a criança assume diferentes papéis, negocia com as regras, administra o tempo e o espaço e atribui significados a objetos diversos, ela tem a possibilidade de levantar hipóteses, solucionar diferentes questões emergentes, criar enredos e tramas, compor seu próprio eu, tudo isso a partir da interação entre pares em uma situação imaginária.

O brincar aqui assume uma importante referência para o cotidiano escolar. A brincadeira de papéis como atividade-guia proporciona uma dinâmica na qual a criança consiga dialogar com as diversidades e complexidades da realidade que a envolvem, apropriando-se de habilidades e compreensões que delineiam seu aprendizado. Nessa perspectiva, Vygotsky (1991, p. 226-227), aliando o brincar com o processo de ensino e aprendizagem, ressalta que

(...) ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, em uma situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente nesse sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança.

Assim, quando os documentos norteadores da Educação Infantil introduzem as interações e brincadeiras como princípios de toda a atividade pedagógica nessa etapa de ensino, a questão que nos move é: Como o brincar está organizado dentro da escola? Conforme elucidada Wajskop (2012, p. 43),

Compreendida dessa forma, a brincadeira infantil passa a ter uma importância fundamental na perspectiva do trabalho pré-escolar, tendo em vista a criança como sujeito histórico e social. Se a brincadeira é, efetivamente, uma necessidade de organização infantil ao mesmo tempo em que é o espaço da interação das crianças, quando estas podem estar pensando/imaginando/vivendo suas relações familiares, as relações de trabalho, a língua, a fala, o corpo, a escrita, para citar alguns dos temas mais importantes, então esta brincadeira se transforma em fator educativo se, no processo pedagógico, for utilizado pela criança para sua organização e trabalho.

Ao longo da história, o brincar foi considerado uma prática sem valor, pensado como elemento propício para a distração das crianças, que até então eram consideradas em sua incompletude e fragilidade como pequenos adultos. O ato de brincar ganha atenção como estruturante de momentos relaxantes após intensos momentos de esforços físicos e intelectuais promovidos pelos contextos educacionais. Quando se olha para dentro dos muros das escolas na atualidade, percebe-se o quanto essa concepção ainda é validada por muitos educadores quando atribuem o valor do lúdico para os momentos recreativos após a realização de atividades conteudistas. Como no início da história da civilização, a criança perde sua voz e vez. É apenas um ser que precisa desenvolver habilidades e competências pensadas a partir de uma ideia adultocentrista, que visa exacerbadamente antecipar o desenvolvimento infantil.

E aqui, mais uma vez, recorro à minha experiência enquanto coordenador de uma escola de Educação Infantil para ressaltar o quanto, muitas vezes, esse brincar é substituído por atividades que valorizam a alfabetização e escolarização precoce. Era comum entre os professores a ideia de que o brincar na Educação Infantil está garantido pelas inúmeras atividades lúdicas de reconhecimento de letras, números, formas geométricas, nomes, entre outros, bem como pelas atividades físicas, como pular corda, amarelinha, circuito. A brincadeira de papéis, tão essencial para o desenvolvimento infantil, acontece sim entre as crianças, no entanto, seu reconhecimento e sua utilização significativa ainda passam despercebidos entre os educadores.

Nesse caminho, Marcolino (2017 *apud*. COSTA; MELLO, 2017, p. 159) afirma que

[...] se na escola de Educação Infantil, não existir tempo, espaço, objetos reservados para as crianças brincarem, possivelmente a brincadeira não acontecerá ou se realizará de maneira empobrecida, muito aquém daquilo que poderia ser [...] Muitas vezes a maneira como a escola está organizada, inibe seu surgimento e coíbe o seu desenvolvimento.

A escola para as infâncias necessita, assim, oferecer às crianças possibilidades significativas para a criação e transformação de experiências vividas em aprendizagens. Reduzir o brincar a momentos de passatempo, a jogos com conteúdos escolarizantes é empobrecer o espaço e o tempo para o brincar como atividade-guia, intensificando o processo de silenciamento e não escuta das vozes infantis.

Dessa forma, Freire (2002) ressalta a importância que das relações e experiências proporcionadas na escola para o desenvolvimento infantil, caracterizando o ato de conhecer como um processo vital. Nessa direção, disserta que

[...] se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo o seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, e sim, uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo. Quando se tira da criança a

possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento (FREIRE, 2002, p.15).

Diante o exposto, a forma como se compreende as infâncias e o brincar no cenário da Educação Infantil define o modo e a qualidade do atendimento às crianças. Nesse sentido, torna-se imprescindível olhar para tais definições a fim de compreender a organização da rotina, do currículo e dos afazeres envolvidos nessa etapa de ensino, bem como dimensioná-las como um espaço e tempo de aprendizagem, potencialidade e possibilidades.

Nessa direção, olhamos agora para as infâncias dentro dos muros da Educação Infantil. Na seção que se inicia a seguir, a reflexão perpassa a historicidade da criação das instituições educacionais para as crianças pequenas, seguida da discussão de como as infâncias foram e estão concebidas nos documentos legais que norteiam e sistematizam o atendimento às crianças nessa etapa de ensino. Além disso, a proposta também é dimensionar as conquistas e os desafios postos ao longo do tempo para a Educação Infantil, bem como os direcionamentos futuros que se engendram no contexto atual.

4 OS ENREDOS HISTÓRICOS DAS INFÂNCIAS À EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LUTA EM QUESTÃO

É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.

(Provérbio Africano)

No decorrer do desenvolvimento da civilização, pode-se perceber que os modos de trabalho desenham a forma do desenvolvimento da sociedade, configurando como ela se organiza a partir dos meios de produção. Diante disso, com a transição do sistema feudal para o capitalismo, a dinâmica de trabalho é modificada, o modo de produção deixa de ser doméstico e familiar para ser fabril. Essa transição permite e exige a entrada de mais trabalhadores nas fábricas, assim, as portas do mercado de trabalho se abrem para as mulheres. A família ganha uma dimensão nuclear e as crianças são marginalizadas aos efeitos sociais da industrialização.

Segundo Paschoal e Machado (2009, p. 80), “o nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias”. Dessa forma, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, que, juntamente aos homens, exerciam amplas cargas horárias, a sociedade começa a enfrentar um novo problema social: onde deixar as crianças e a quem destinar seus cuidados? Surgem então, em países europeus e norte-americanos, alguns arranjos informais para solucionar esse problema. Um desses movimentos que ganhou bastante destaque foi o surgimento das chamadas “mães mercenárias” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80), mulheres que recebiam filhos dos operários em suas casas durante os turnos de trabalho dos pais. No entanto, sem nenhuma qualificação, essas mulheres atendiam um número elevado de crianças, mesmo sem haver condições mínimas de bem-estar, higiene ou saúde, bem como alimentação e cuidado. Fato este que ampliava gradativamente o número de acidentes, doenças e mortalidade infantil.

De acordo com Oliveira (2008), um outro arranjo articulado para acolhimento de crianças durante a Idade Média e Moderna foi a criação das rodas:

[...] cilindros ocos de madeiras, giratórios, construídos em muros de igreja, ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que identidade de quem os trazia precisasse ser identificada - para recolhimento de “expostos” ou a disposição de crianças abandonadas em “lares substitutos” (OLIVEIRA, 2008 p. 59, grifos no original).

O abandono e a exploração infantil configuram o enredo social, uma vez que as crianças aqui eram muitas vezes vistas como um problema social, dentro de uma sociedade capitalista

que exigia uma dinâmica de trabalho até desumana, em contrapartida acentuando os altos índices de pobreza e miséria da classe operária em relação à elite dominante, detentora dos meios de produção fabris.

Gradativamente, começam a surgir movimentos e instituições formais – asilos, orfanatos, creches e maternais – que atendiam as crianças com um viés assistencialista, ou seja, com enfoque para a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos. Seu objetivo era “[...] amparar a infância pobre e tinham como única preocupação a guarda pura e simples dessas crianças, o que era feito em instalações bastante inadequadas e com procedimentos que não envolviam qualquer preocupação educativa”. (KISHIMOTO, 1988, p. 44).

Essas instituições, oriundas do setor privado e filantrópico, tinham como proposta acolher crianças abandonadas, marginalizadas e filhos de operários, quando estes podiam pagar, e ensinar ofícios necessários à vida adulta. Tais ofícios perpassavam tanto como leitura e escrita, cálculos, quanto atividades religiosas, com o objetivo de formar um adulto civilizado de corpo e espírito, em nome da moral e dos bons costumes definidos pela sociedade “[...] que queria ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças abandonadas” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

Essas instituições espalharam-se por muitos países e foram chamando a atenção de outras áreas do conhecimento, dentre elas a sociologia e a psicologia. Muitos pensadores começam a olhar para a criança, debruçando-se em estudos sobre o seu desenvolvimento, gerando assim uma acentuada reflexão acerca do processo educacional infantil. Nesse caminho, em meados do século XIX, Froebel (1782-1852), educador alemão, “[...] influenciado por uma perspectiva mística, uma filosofia espiritualista e um ideal político de liberdade”, criou os Jardins de Infância, nos quais crianças e adolescentes eram consideradas como “[...] pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento”, onde estariam “[...] livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo” (OLIVEIRA, 2008, p. 67).

No Brasil, o reconhecimento da infância também passou por longas e intensas lutas, que ainda estão ativas no que tange ao sistema educacional. No fim do século XIX, o Brasil viveu o início da República e da abolição da escravatura, o que incentivou a migração da população para as grandes cidades. Todo esse cenário contribuiu para alternativas isoladas de proteção à infância, visando à diminuição do alto índice de mortalidade infantil. Assim como na Europa e em outros países do mundo, surgem então as Rodas dos Expostos nas Casas de Misericórdia.

Nesse contexto, conforme mostra Kuhlmann Jr. (2010), uma das primeiras referências de creche no Brasil emerge da necessidade de solucionar os problemas trazidos pela Lei do Ventre Livre (1871) e a Abolição da Escravatura (1888), com a educação de crianças filhas de escravos e escravas libertas que precisavam trabalhar fora de casa. Com o passar do tempo, o país começa a conhecer os efeitos do processo de implantação da industrialização, as portas do mercado de trabalho se abrem para a mão-de-obra feminina e o Brasil é ponto de chegada dos imigrantes europeus. Esse cenário cria a necessidade de expansão de espaços que atendessem as crianças filhas de operários, fora do âmbito familiar, enquanto os pais exerciam suas cargas horárias no chão das fábricas, o que também acontecia no Brasil, assim como na Europa e Estados Unidos. Nesse sentido, os movimentos operários ganham força, reivindicando melhores condições de trabalho e, por conseguinte, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Esse delinear da criação de instituições que atendessem as crianças filhas de operárias ganha força legal ao ser configurada na legislação trabalhista desde 1942, a qual previa a necessidade da criação e manutenção de espaços apropriados para atender as crianças pequenas em empresas que empregassem mais de trinta mulheres com idade superior a dezesseis anos. No entanto, se para alguns poucos donos de indústrias o atendimento às crianças filhas de operárias podia ser visto até certo ponto como vantajoso, pois servia como uma forma de disciplinar os trabalhadores e diminuir a força dos movimentos operários, bem como a maior produtividade de mães operárias satisfeitas, por outro lado, para a grande maioria de donos de indústrias, tal reconhecimento legal teve validade de “letra morta” (KUHLMANN JR, 2000, p. 14)

E é nessa dinâmica que até meados da década de 1970, o Brasil assiste a um lento processo de expansão dessas instituições. A partir de então, a luta feminista, oriunda dos Estados Unidos, ganha força no Brasil devido ao elevado número de mulheres operárias. Para o movimento feminista, a efetivação da criação de instituições que atendessem as crianças, configurava uma dimensão de emancipação, alicerçada pelo direito ao trabalho e a participação política da mulher na sociedade.

Nesse cenário, com constantes e emergentes reivindicações feministas, aliada a outros movimentos, a criação de creches começa a se expandir com a justificativa de organizar a sociedade, uma vez que se dimensionava sobre o atendimento à infância a ideia de que esta seria uma das principais soluções dos problemas sociais. “Além de solução para os problemas da pobreza, a educação infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau” (VILARINHO, 1987 *apud* KUHLMANN JR, 2000, p. 11).

Dessa forma, para Kuhlmann Jr (2000, p. 11),

As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla.

O atendimento nessas instituições, mais uma vez, segue os moldes das instituições estrangeiras e baseia-se no viés da teoria da privação cultural, a qual se fundamentava na ideia de que a o atendimento infantil em tais instituições culminaria na superação das precariedades sociais às quais as infâncias estavam submetidas.

Nesse sentido, Sônia Kramer (1995) discorre que a concepção de infância trazida no escopo dos discursos oficiais pressupõe que

[...] as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como carentes, deficientes, inferiores, na medida em que não correspondem com os padrões estabelecidos. Faltariam a essas crianças, “privadas culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos (KRAMER, 1995 p. 24, grifo no original).

Para suprir as deficiências de saúde e nutrição, carências escolares ou as do meio sócio cultural, tem início, conforme afirma Kramer (1995), programas de educação pré-escolar de cunho compensatório, expressos na política brasileira em meados da década de 70, divulgando o atendimento infantil pré-escolar como solução para os problemas sociais, econômicos, raciais, entre outros.

É possível perceber certo distanciamento conceitual na estrutura dessa política, uma vez que o atendimento em creches não se originou de preocupação efetiva acerca do desenvolvimento infantil e suas especificidades, mas sim de uma necessidade da classe operária em ter onde deixar os filhos. Nesse sentido, observa-se que a criança não configura em si mesma o bojo das ações educativas desenvolvidas nas instituições, mas, mesmo sem voz, já é incumbida da árdua tarefa que tem como peso toda uma transformação e ascensão social. Nas palavras de Kramer (1995, p. 30),

[...] o pré-escolar significaria uma ponte para ultrapassar as barreiras existentes entre as classes sociais! Ora, considerar que a revisão de métodos, currículos, aspectos físicos da escola, alteram a situação da estrutura social é, no mínimo, ingenuidade.

Todo esse viés compensatório no atendimento infantil cerceou o aprofundamento das diferenças socioculturais no país, uma vez que validou contextos de formação e desenvolvimento diferentes entre as classes sociais. Enquanto as crianças vindas de um contexto social menos favorecido tinham seu atendimento estruturado em ideias de carência e

deficiência, as crianças de famílias mais abastadas tinham um atendimento que se baseava em ideais de criatividade e sociabilidade infantil (KRAMER, 1995).

Muitas lutas foram travadas ao longo do tempo, buscando o reconhecimento das infâncias e as mais variadas dimensões de seu desenvolvimento educacional, incluindo a dimensão mais básica, o direito à educação efetiva e de qualidade. No ano de 1988, como fruto dessas lutas, a Carta Constitucional reconhece legalmente o dever do Estado com o atendimento as crianças de zero a seis anos, reconhecendo-as como sujeito de direitos. Começa então uma longa e difícil jornada em busca da construção e efetivação do atendimento infantil, agora entre os muros escolares.

Por conseguinte, dois anos após sua publicação, no ano de 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei 8.069/90, que determina os direitos e deveres das e para as crianças e adolescentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) representou, e ainda representa, uma conquista essencial ao reconhecimento e validação do atendimento qualitativo da criança e do adolescente nos mais variados âmbitos sociais. De acordo com Ferreira (2000), o ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas à infância, bem como fomentou a construção de uma nova forma de olhar a criança.

Com a conquista desse reconhecimento legislativo, a educação precisou reformular sua estrutura para atender as novas demandas. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é publicada após uma reformulação em seu texto. Os artigos da LDB de 1996 reconhecem legalmente a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

No entanto, a princípio, o Art. 5º da LDB (1996) trazia apenas o acesso ao Ensino Fundamental como direito público subjetivo, ou seja, atribuiu a obrigatoriedade do ensino apenas às crianças a partir de sete anos, deixando facultativo aos interesses da família a matrícula de crianças de zero a seis anos. Esse artigo foi alterado somente pela Lei nº 12.796, de 2013, que determinou o acesso à Educação Básica obrigatória como direito público subjetivo, incluindo assim a Educação Infantil no contexto de obrigatoriedade do ensino. Cabe ressaltar que mesmo com a obrigatoriedade da Educação Infantil apenas no ano de 2013, a Constituição Federal de 1988 determina o direito à matrícula da criança em uma instituição infantil para as mães trabalhadoras.

Dessa forma, a Educação Infantil ganha força e representatividade social e começa a ser estruturada legalmente a partir de uma concepção de criança como um sujeito de direitos. Para Cerisara (2002, p.328),

[...] Vale destacar que a LDB foi construída tendo por base a Constituição de 1988 que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação infantil – em creches e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de trata-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também pela primeira vez na história das legislações brasileiras proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas.

Após essas conquistas, no entanto, as lutas não cessaram, muitos desafios estavam por vir. Nesse sentido, ressalta-se que apesar de todo o texto da Constituição Federal (BRASIL, 1988), ECA (BRASIL,1990) e LDB (BRASIL,1996) garantirem o direito infantil a uma educação de qualidade, a própria LDB determina o prazo de três anos para a efetivação da Educação Infantil como etapa da Educação Básica e a sua desvinculação do campo assistencialista, além de não haver em nenhum desses dispositivos legais a criação ou regulamentação orçamentária para sua concretude e desenvolvimento. Os recursos eram escassos, os planos orçamentários estavam centralizados no Ensino Fundamental.

Prova disso foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, estabelecendo como objetivos centrais promover: “1) a justiça social; 2) uma política nacional de equidade; 3) a efetiva descentralização e a melhoria da qualidade da educação e 4) a valorização do magistério público” (BRASIL, 1996, p.4). Desse modo, o fundo foi criado na tentativa de sanar problemas sociais vinculados à educação e não como primícias de investimento educacional. Nessa direção, Cerisara (2002, p. 331) alerta que

[...] fica evidente que, apesar da LDB proclamar que a Educação Infantil faz parte da Educação Básica, os recursos necessários para implantação de uma “pedagogia da educação infantil” nas instituições educativas continuarão na assistência social, cujo trabalho tem historicamente, no Brasil, se baseado em uma concepção assistencialista de atendimento.

Regulamentado nos Art.70 e 71 da LDB (1996), o FUNDEF ampliou os hiatos do quadro educacional brasileiro, uma vez que preconizava a distribuição de recursos federais para o Ensino Fundamental em detrimento das demais etapas, deixando a Educação Infantil sob a responsabilidade dos municípios. Com a designação da esfera municipal como responsável pela Educação Infantil, as diversidades sociais e orçamentárias que compunham os municípios foram desconsideradas. Nesse cenário, a Educação Infantil desenvolveu-se em contextos e de maneiras diferentes de acordo com as possibilidades que os municípios ofertavam.

Sendo assim, Corsino e Nunes (2010 *apud* ROCHA; KRAMER, 2013, p.336)) indicam que as condições sociais e econômicas entre os municípios brasileiros são bastantes desiguais “Tal disparidade se coloca no tipo de oferta de ensino – creche, pré-escola, fundamental e médio, no número de matrículas, na categoria administrativa dos estabelecimentos e, também, na qualidade da oferta”. Dessa forma, buscar a unidade do sistema sem torná-lo disperso e excludente, “implica uma série de ações político-pedagógicas e administrativas consistentes, objetivas e que tenham continuidade”. E é justamente nesse ponto que “reside o cerne do processo de transição local, o principal desafio da opção brasileira pela estrutura federativa e pela municipalização da educação básica, que tem consequências na política, pela ruptura na organização hierarquizada e centralizada”. Isso resulta no fato de que “se o município tem fragilidades ou potencialidades, elas se projetam com maior ou menor intensidade na política educacional de cunho universal ou residual”.

Após muitos debates e reivindicações, em meados da década de 2000, inicia-se a formulação de um novo fundo para abranger a Educação Infantil e as demais modalidades de ensino deixadas de lado pelo FUNDEF. No ano de 2007, cria-se então o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

É somente a partir da criação deste fundo que a Educação Infantil começa a ser configurada como uma política pública, vinculada a uma estrutura de financiamento que possibilitaria melhor planejamento e execução de seus indicadores de atendimento e qualidade. Nesse sentido, pode-se ressaltar que a criação do FUNDEB teve um resultado ímpar na história da educação brasileira, bem como nas políticas sociais do país. Isso porque, além da constituição de um fundo com recursos para toda a Educação Básica, “tratou-se da instituição de uma política pública que propusesse entre os seus objetivos assegurar o direito à educação a todos os brasileiros desde o seu nascimento”. A criação do fundo definiu ainda a vinculação de 20% de recursos das receitas de impostos para todas as etapas, níveis e modalidades de ensino pertencentes à Educação Básica, instituiu um padrão nacional mínimo de qualidade para educação, intensificou a valorização dos profissionais da Educação Básica, bem como definiu e instituiu um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais da educação e mais recursos da União para educação (SANTOS, 2012, p. 23).

Entretanto, apesar de todo o avanço legislativo quanto ao reconhecimento do direito da criança à educação, muitos desafios configuraram o efetivo atendimento desse direito. Dessa forma, Barreto (1998 *apud* BRASIL, 1998 p. 25) defende que

As instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar.

Portanto, o processo de pensar um acesso a uma Educação Infantil de qualidade se delineava apenas no texto da legislação e no discurso político. Nos interiores dessas instituições, a realidade era outra e muito mais complexa. Sem recursos adequados ou estratégias metodológicas, era primordial pensar no caminho a ser percorrido. As lutas não haviam cessado.

4.1 O Currículo da Educação Infantil: Conquistas e Impasses

Como ponto de partida para se pensar os caminhos curriculares da Educação Infantil no Brasil, é importante observar duas dimensões essenciais. A primeira diz respeito ao cenário atual das políticas em educação e seu projeto fundamentado em um viés mercadológico, já a segunda está atrelada ao conceito de infância.

Refletindo sobre como a educação reflete os interesses mercadológicos do capital, Barros (2009) descreve que a educação, destinada a contemplar o desenvolvimento e a produção de conhecimento, “[...] passa por um processo de mercantilização, tratada como mercadoria, tendo esse objetivo reforçado pela burguesia”. Nesse sentido, a autora afirma ainda que quanto à educação,

Sua função passa a ser atender as necessidades do mercado, descaracterizando sua função essencial de humanizar indivíduos, contribuindo para a transformação de uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, o currículo pedagógico na instituição escolar pode se transformar num instrumento de reprodução das facetas capitalistas, produzindo e reproduzindo o conhecimento nas escolas de forma que elas contribuam para a cristalização da ideologia da classe dominante (BARROS, 2009, p. 44).

Nesse contexto, a educação assume uma relação direta com o desenvolvimento econômico estruturado a partir da teoria do capital humano, fundada na década de 1950 na América do Norte pelo economista Theodore W. Schultz. Seu pressuposto era que a qualificação do indivíduo por meio da educação contribuía para a efetiva elevação de sua produtividade.

O Estado burguês apropria-se das condições da esfera social, apropriando-se, portanto, das condições de organização do trabalho e os modos de produção, por conseguinte, prevê como a educação deve se organizar. Em outras palavras, a forma como se organiza o emprego/trabalho, no contexto capitalista, determina como a educação é organizada por meio

do capital humano. Nessa direção, Frigotto (1989) afirma que a educação se torna produtora e o mecanismo que potencializa a capacidade de trabalho, discorrendo que

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (FRIGOTTO, 1989, p. 40).

Nesse mesmo caminho, pode-se observar que a educação institucionalizada produziu essencialmente o conhecimento e o pessoal necessário para alimentar a dinâmica produtiva em expansão do capitalismo, bem como “[...] gerou e transmitiu um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZAROS, 2005 p.34), havendo assim uma desumanização do papel da educação.

Já na dimensão conceitual das infâncias, observa-se que suas diversidades não foram consideradas. Um conceito de infância universal foi fomentado e propagado entre as classes dominantes, atrelando-a ao modo de organização da sociedade. Assim, Kramer (1995) disserta que

A ideia de infância, como se pode concluir não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade infantil, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (KRAMER, 1995, p.19).

Nesse sentido, contempla-se que quando se desenha a perspectiva curricular da Educação Infantil no Brasil, as dimensões pedagógicas concebem uma criança abstrata, sem história e sem cultura. Dentro dessa perspectiva, o governo importa ações fundantes para a elaboração do currículo de outros países, reafirmando a negligência das diferenças culturais e sociais que constituíam o país.

É nesse contexto que em 1998 são publicados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), que trazem em seu escopo conteúdos, objetivos e orientações didáticas para o atendimento de crianças de zero a seis anos, apontando metas de qualidade para o desenvolvimento da criança de forma integral e a formação para a cidadania.

Devido à grande e nova demanda da educação, tais Referenciais serviram como verdadeiros guias para o trabalho na Educação Infantil. Para Reis e Cunha (2010 p. 115), considerando os Referenciais como um grande “[...] receituário elaborado em âmbito nacional para professores, coordenadores e diretores de escolas de Educação Infantil”, asseveram seu caráter indispensável na “[...] medida em que os professores não necessitavam ter uma formação

fundamentada e alicerçada em grandes referenciais teóricos históricos, filosóficos e sociológicos”.

Com uma análise mais sistemática acerca da estrutura dos Referenciais, destacam-se preocupações normatizadoras em vez de uma formação humanizadora. Pode-se compreender essa dimensão quando se denota a preocupação com uma formação baseada em conteúdos prontos e acabados (BARROS, 2009).

O texto do documento traz cinco princípios determinantes da Educação Infantil, sendo eles:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998 p.13).

No que tange ao brincar, o documento ressalta que “[...] a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não-brincar”, compreendendo a brincadeira infantil como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. É por meio do brincar que a criança forma conceitos, seleciona ideias, percepções e se socializa cada vez mais. No entanto, apesar de trazer esse reconhecimento em seu escopo, em sua sistematização divide o conteúdo a ser desenvolvido nessa etapa educacional em seis eixos de trabalho, sendo eles: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Cada um desses eixos é acompanhado de objetivos e orientações didáticas que norteiam a ação do profissional. Essa sistematização acompanha a ação pedagógica do Ensino Fundamental, ofertando um ensino fragmentado e abstrato com tendências tecnicistas, diminuindo os tempos e espaços para o brincar infantil. Nesse caminho, Cerisara (2002, p. 337) defende que

[...] esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças.

Muitos pareceres ressaltaram que o documento trazia em suas entrelinhas uma concepção de Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Em seu contexto, os Referenciais preocupavam-se com os conteúdos, a didática e a alfabetização das

crianças, desconsiderando as especificidades e diversidades sociais e culturais das infâncias, iniciando um processo de escolarização. Nesse sentido, os Referenciais foram a porta de entrada para a transformação de crianças em alunos. Para Arce (2001 p. 277),

[...] o RCNEI escamoteia o esvaziamento do conhecimento na escola, vendendo a falsa ideia de que o respeito a uma pseudo-diversidade cultural e a redução da educação escolar ao aprender a aprender garantiriam ao aluno a capacidade de construir seu próprio conhecimento no contato com os “modernos” meios de circulação de informações. Premissas falsas capazes de esconder a letalidade de uma política ditatorial, pois como podemos falar em respeito real às diferenças enquanto a renda de nosso país concentra-se cada vez mais nas mãos de poucos, levando a grande massa a um empobrecimento violento? Como falar em “aprender a conviver com o outro” trabalhando em equipe se a competição selvagem tem gerado um individualismo exacerbado.

Nesse contexto, o brincar como atividade essencial ao desenvolvimento infantil, assume uma dimensão secundária nas entrelinhas dos Referenciais. A partir de um escopo escolarizante, percebe-se que “o brincar é dimensionado em uma perspectiva não prioritária, mas de “função disciplinar e didatizada e não como relevante para o desenvolvimento integral da criança”; essa perspectiva pode ser entendida uma vez que o documento preocupa-se com “conteúdos a serem ensinados e não com o eixo de trabalho, além de ser uma atividade explorada como se fosse separada da construção do conhecimento e da própria construção da linguagem, condizente com uma visão dualista da criança” (BARROS, 2009, p.54).

Nesse mesmo caminho, quando o brincar é dimensionado a partir de uma perspectiva distinta às especificidades de seu próprio processo, ele é descaracterizado de sua função essencial, tornando-se apenas uma tarefa lúdica dentro da rotina pedagógica. Cerisara (*apud* FARIA & PALHARES, 2001, p.37), ressaltam que

As observações feitas sobre as conseqüências danosas que trariam para as crianças o brincar e o movimento tratados de forma disciplinar também deixam claro que são estes dois eixos que mais possibilitam perceber o quanto a estrutura proposta pelo RCNEI é inadequada para estruturar o trabalho de educação e cuidado com crianças pequenas.

É essencial que o brincar aconteça de forma concreta e significativa dentro do ambiente de Educação Infantil. Mesmo que os Referenciais ressaltem sua importância, não há no documento espaço e condições para que ele se efetive como atividade essencial e potencializadora do desenvolvimento infantil. Mais uma vez são privilegiados conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos pelas crianças, evidenciando o processo de escolarização.

A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB, Lei nº 9.394/96, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Essa alteração, que trazia em suas entrelinhas o repasse financeiro de verbas, antecipou oficialmente em um ano a

escolarização da criança, indo na contramão da luta pelo desenvolvimento de um atendimento de qualidade na Educação Infantil, que privilegiaria a criança e seu desenvolvimento integral.

No documento divulgado pelo Ministério da Educação intitulado Ensino Fundamental de Nove Anos Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (2007), a prevalência de conteúdos destinados à alfabetização fica evidente ao trazer em seu texto que

A ampliação do ensino fundamental para nove anos representa um avanço importantíssimo na busca de inclusão e êxito das crianças das camadas populares em nossos sistemas escolares. Ao iniciarem o ensino fundamental um ano antes, aqueles estudantes passam a ter mais oportunidades para cedo começarem a se apropriar de uma série de conhecimentos, entre os quais tem um lugar especial o domínio da escrita alfabética e das práticas letradas de ler-compreender e produzir textos. (BRASIL, 2007, p.101)

Em 2007, com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Educação Infantil começa a ter maior visibilidade e incentivos financeiros públicos, uma vez que o fundo inclui a creche e pré-escola no financiamento público para a educação. Esse movimento fomentou a luta pela demanda de acesso e qualidade inerentes à Educação Infantil. A construção de uma educação para as infâncias passava a ser essencial.

Nesse caminho, em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 passou a tornar obrigatória e gratuita a Educação Básica de quatro a dezessete anos, ou seja, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de quatro a cinco anos. Essa emenda contribui para a ampliação do acesso e da democratização da oferta dessa etapa de ensino, sem, no entanto, ter como garantir oferta de qualidade.

No mesmo ano, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), um documento que

[...] articula-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúne princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2009, p.11).

É importante ressaltar que no ano de 1999, o Ministério da Educação já havia publicado as Diretrizes Curriculares que direcionariam o trabalho pedagógico em âmbito nacional. No entanto, após uma década dessa publicação, o seu texto é revisto e complementado com dimensão do que foi desconsiderado no texto anterior.

Em sua nova apresentação, o documento reassegura seu compromisso com o desenvolvimento da criança ao determinar que “[...] a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças” entre os muros escolares, sendo necessário o fortalecimento de práticas pedagógicas que validassem essa etapa de ensino como

forma coerente e significativa para o desenvolvimento humano, promovendo a mediação e continuidade do processo de aprendizagem e não apenas evidenciando a antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p.07).

As Diretrizes foram resultado de um contexto bem desafiador e turbulento, no entanto, ascenderam a qualidade da Educação Infantil ao trazerem concepções de infância, criança, currículo, proposta pedagógica, desenvolvimento, aprendizagem e a ação docente. Previa-se que os eixos curriculares norteadores deveriam ser as interações e a brincadeira, considerando a criança como sujeito social, histórico e de direitos, que, em suas relações e interações vividas no dia a dia, “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade”, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 12).

Nesse caminho, as Diretrizes trazem em seu escopo que as práticas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (BRASIL, 2009, p. 26).

Nesse cenário, as Diretrizes rompem com orientações oficiais anteriores, possibilitando uma prática educativa centralizada na criança e nas suas relações. De acordo com Dantas (2016, p. 179), “[...] o documento destaca também, o atendimento à diversidade, às especificidades das crianças pequenas e bebês e a relação com a família”.

Diante do exposto, observa-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) representaram um grande avanço na qualidade da educação ofertada às crianças, no entanto, sua efetivação dentro dos muros da escola ainda é deficitária. Apesar

de toda uma longa história de lutas pelo reconhecimento político e legislativo, as raízes amargas de uma educação voltada a atender as exigências do mercado capitalista, bem como a concepção de uma infância generalizada e abstrata, estão entranhadas nos currículos educacionais. E quando se trata de educação, nenhuma mudança acontece em um viés imediato, muitos anos são necessários para se vislumbrar qualquer prenúncio de mudança. Dessa forma, a Educação Infantil aconteceu, e ainda acontece, de diferentes formas, seguindo diferentes caminhos.

Oito anos após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no dia 22 de dezembro de 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. A base foi elaborada com a participação de entidades de diferentes segmentos envolvidos com a Educação Básica dentro das esferas federal, estadual e municipal. Sua primeira versão foi disponibilizada para consultas públicas entre os meses finais de 2015 e iniciais de 2016. Uma segunda versão construída a partir do resultado da consulta pública anterior foi discutida por professores em seminários realizados em todo país pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Os resultados desses seminários foram sistematizados pela Universidade de Brasília (UnB), tendo mais tarde gerado uma versão final, revista por especialistas e gestores do Ministério da Educação (MEC), publicada para uma nova consulta pública em 2017.

A BNCC para Educação Infantil traz em seu texto a definição de ser um documento de caráter normativo que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017).

No que diz respeito às aprendizagens essenciais, o documento norteia que durante todo o curso da Educação Básica, estas devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, o documento defende competências tais como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017).

No contexto da Educação Infantil, o documento traz a mesma definição de criança presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, bem como reafirma as interações e brincadeiras como eixos estruturantes dessa etapa de ensino. Nessa perspectiva, o documento estabelece apenas seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para assegurar

as condições efetivas do processo de ensino e aprendizagem, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Assim, pode-se analisar que a sugestão da base é sistematizar fragmentações de conteúdos e práticas pedagógica para que todas as crianças aprendam de forma homogênea, não levando em consideração que a aprendizagem acontece de maneira heterogênea.

A Base Curricular, assim como os Referenciais Curriculares, traz em seu escopo a ideia de uma fragmentação do currículo, estipulando objetivos de aprendizagem e desenvolvimento divididos em cinco campos de experiências. O documento subdivide esses objetivos de acordo com a faixa etária das crianças, a saber: bebês (zero a um ano e seis meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Nesse caminho, no que tange ao processo de alfabetização, a base (BRASIL, 2017, p. 89) define que “embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize”. No entanto, pode-se perceber que o documento se contradiz ao inserir no contexto da Educação Infantil o campo de experiências de escuta, fala, pensamento e imaginação, cujo escopo abrange o dever de iniciar, nessa etapa de ensino, atividades relacionadas a contextos de escrita:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p. 42).

A definição do dever da imersão na cultura escrita, conforme discorrida no campo de experiências, revela ausência e desconsideração da compreensão da função social da linguagem oral e escrita, abrindo caminhos para a validação de atividades descontextualizadas com intenção de uma antecipação do processo de alfabetização. Nesse sentido, Soares (2016 *apud* BRASIL, 2017) defende que é preciso

[...] prevenir-se contra uma introdução à aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil que se realize sob a forma dos já ultrapassados “exercícios de prontidão” ou dos “tradicionais métodos de alfabetização” – todas essas práticas, se ainda persistem, estão sendo combatidas e substituídas por novas teorias construídas pelas ciências cognitivas e linguísticas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da língua escrita pelas crianças desde muito cedo, e cabe à BNCC um papel importante nessa atualização de concepções.

Dessa forma, a escolarização precoce das crianças ganha força pela instituição do que e de quando se deve aprender. De acordo com Monteiro *et al.* (2018 p. 207), “[...] a partir dos objetivos definidos no documento, consideramos um silenciamento não só das crianças, mas das/os docentes como potencializadores e criativos”.

É e nesse contexto que se faz necessário pensar qual será o lugar que o brincar ocupará dentro da rotina da Educação Infantil. Dentro da base, esse direito de aprendizagem aborda o brincar “cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros” para assim ampliar e diversificar seu “acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2017, p.38).No entanto, a escolarização potencializada nas entrelinhas do documento intensifica a diminuição do tempo e espaços para brincar.

Considerando a autonomia das instituições públicas e privadas, a base tem o pressuposto da construção de currículos diversos, de acordo com as características, realidades e necessidades dos alunos, desde que tais propostas estejam adequadas às estabelecidas pela própria base.

Nesse viés, pode-se observar a dicotomia entre as dimensões teórica e prática do documento. Por compor uma política educacional vinculada às avaliações censitárias de escala nacional e sem fundamentação epistemológica ou teórica, permite que cada instituição, sistema e estado estabeleça seu próprio currículo, no entanto, impõe que todas as crianças sejam avaliadas a partir dos pressupostos nacionais. As diversidades sociais e culturais são desconsideradas, produzindo uma visão padronizada de criança e aprendizagem baseada em resultados.

Diante do exposto, a reforma educacional trazida pela implantação da base reflete um currículo que privilegia o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à inserção em um mercado de trabalho precarizado e fragmentado. A formação integral do indivíduo e o reconhecimento das especificidades das diferentes infâncias que compõem os corredores das instituições educacionais permanece apenas no discurso. O que acontece de fato é a fragmentação do ser humano em um viés biologizante, descaracterizando as pesquisas sobre

o desenvolvimento infantil atrelando-se ao oferecimento de práticas pedagógicas humanizadoras que considerem o desenvolvimento das crianças como processo.

4.2 Os Desafios da Educação Infantil

Conforme exposto anteriormente, as políticas públicas para as infâncias no Brasil configuram uma caminhada marcada por muitas lutas, conquistas, impasses e desafios. Kramer destaca que “[...] o paradoxo de ter um reconhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror à incapacidade da nossa geração lidar com as populações infantis e juvenis” (KRAMER, 2007, p.02).

Como educar crianças nesse contexto? Qual o currículo ideal para uma educação significativa na e para as infâncias? Qual o caminho a seguir? Entre os muros da Educação Infantil, os impasses e desafios da vertente política para a composição de um currículo de qualidade têm tirado o direito à escuta atenta das vozes das crianças. A escolarização precoce introduz a ideia de que as crianças precisam se preparar o quanto antes para o Ensino Fundamental, desenvolver habilidades e competências para se tornarem cidadãos bons, adequados à sociedade. A criança ainda é vista como um vir a ser, alguém moldável que precisa aprender, aprender e aprender.

Nos corredores das escolas e instituições de Educação Infantil, pode-se observar que o mundo frequentemente apresentado às crianças é fragmentado e limitado. Sem experiências, sem partilhas, sem sentimento, as infâncias são marcadas nas inúmeras tarefas e atividades xerocopiadas que preenchem os portfólios vistados de ora em vez pelos pais. É urgente a necessidade de um trabalho a ser realizado a partir de uma “[...] perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, nos apropriando das diversas formas de produção de cultura” (KRAMER, 2007, p. 07).

Ao se observar a importância da Educação Infantil, é crucial que se compreenda como essa etapa está organizada, como os professores, educadores e equipe gestora entendem as infâncias, quais conceitos trazem, como garantem o direito das crianças às infâncias de qualidade, pois são justamente essas compreensões que definem o percurso das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças. Nesse sentido, Mello (2000) nos alerta que

Se as concepções que temos são essenciais na definição de modo que atuamos, parece que temos aí uma forte razão para refletir sobre como nós educadores, percebemos a criança, como entendemos suas possibilidades e capacidades, a forma de que pensamos que ela aprende. Tais concepções – a concepção de criança, de processo de conhecimento – e a maneira como entendemos a relação desenvolvimento-aprendizagem e a relação aprendizagem-ensino orientam nossa atitude ao organizar a prática pedagógica que desenvolvemos. Uma análise do que estamos fazendo verdadeiramente pode começar, então por aí: perguntando-nos que conceito de criança tem orientado nossa prática ou orienta as práticas, de modo geral, e como isso tem determinado as práticas da educação da infância. (MELLO, 2000 *apud* BARROS, 2009, p. 44).

Dessa forma, garantir sua qualidade, é compreender que Educação Infantil só acontecerá quando as infâncias forem de fato reconhecidas e as crianças compreendidas como atores sociais, capazes, produtores de cultura. O brincar, portanto, dentro dessa etapa de ensino, é concebido como plano estrutural para que esse desenvolvimento aconteça de forma efetiva e significativa.

É preciso promover o direito das crianças de serem crianças, de brincarem, sonharem, questionarem, pesquisarem, conhecerem e compreenderem o mundo. É preciso descentralizar e descolonizar o currículo da voz adulta e deixar que as próprias crianças sejam protagonistas de seus desenvolvimentos. Nesse sentido, discorrendo acerca desse processo de descolonização, Abramowicz e Rodrigues (2014, p. 462) ressaltam que este conceito de pode ser compreendido na produção de uma “processualidade na qual é possível constituir experiências sociais e individuais singulares, que descentralizem, ou façam fugir os modelos e lugares hegemônicos que centralizam sentidos, norma, estética, saúde, entre outros”. Quanto ao conceito de descolonização na perspectiva da Educação Infantil, este pode ser entendido na necessidade de produção de experiências coletivas e individuais que dialoguem com diversidade de identidades que existem nas sociedades, bem como “[...] nas possibilidades de constituir-se de maneira singular, produzindo e criando novas possibilidades de vida, de criança, de infância e pesquisa”.

Portanto, pensar a Educação Infantil reconhecendo a criança em suas especificidades, alguém com voz e vez como protagonista de seu aprendizado, representa uma luta que ocorre há muito tempo e não se findará. A falta de qualidade do atendimento e a própria negligência na efetividade das legislações desenham os impasses na composição de um currículo significativo e eficaz, que garanta às crianças o direito a uma educação de qualidade, direito a uma formação integral e o direito às próprias infâncias. O desafio está posto.

A seguir, serão apresentadas a descrição e análise dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo realizada, indicando as concepções trazidas pelas educadoras e gestoras da escola alvo da pesquisa. Quais concepções essas profissionais trazem acerca das infâncias, do brincar e do desenvolvimento infantil? Que lugar o brincar ocupa no cotidiano escolar? A partir

das respostas obtidas, percebe-se qual a representação que as profissionais fazem do brincar infantil e como dimensionam a relação teoria e prática, quais são os espaços, tempos e materiais que são disponibilizados para o brincar, como a brincadeira das crianças é incorporada ao cotidiano pedagógico e com quais objetivos. Dessa forma, compreende-se como se valida as infâncias e suas especificidades no processo de ensino e aprendizagem.

5 O BRINCAR NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A O TRABALHO DE CAMPO

Aprender com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante. Entender que as crianças têm olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. E que possam falar mais.
(Sônia Kramer)

A discussão acerca das infâncias e suas especificidades e pluralidade já está posta, bem como a reflexão da historicidade do surgimento da Educação Infantil no contexto brasileiro, o que permitiu compreender os avanços e desafios que essa etapa de ensino ainda enfrenta atualmente nesse cenário. Ainda, uma vez dimensionada a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, a partir da perspectiva da teoria histórico-cultural, chega então o momento de atrelar a teoria à prática efetivada na escola. É preciso conhecer a realidade do cotidiano da instituição escolhida como cenário desta pesquisa e perceber os enredos experienciados pelas crianças e profissionais que a compõem.

O presente processo investigativo se propôs a debruçar-se sobre o brincar no âmbito da proposta educacional da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Lucilene do Nascimento, uma escola periférica de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Araçatuba-SP, município localizado na região noroeste do interior do estado de São Paulo. A instituição foi escolhida por ter sido onde este pesquisador exerceu a função de coordenador pedagógico, de junho de 2015 a março de 2019, deixando o cargo para cursar o mestrado, na tentativa de buscar compreender as inquietudes emergentes dos desafios do trabalho pedagógico que encontrara no caminho. A EMEB Lucilene do Nascimento, inaugurada no ano de 1990, é localizada em um bairro periférico da região oeste da cidade, uma instituição pequena, que atende em média 150 crianças divididas entre turmas de acordo com suas respectivas idades. Nesse caso, são classificadas pela Secretária Municipal de Educação como Berçário (0 a 02 anos), Maternal I (02 anos), Maternal II (03 anos), Etapa I (04 anos) e Etapa II (05 anos), sendo que 100 dessas crianças permanecem na escola em tempo integral. Após quase trinta anos atendendo crianças na Educação Infantil, no ano de 2017 a instituição é reinaugurada

após reforma que possibilitou a ampliação do prédio e a criação de novos ambientes, como sala de leitura, sala de sono e recreação.

É importante ressaltar que a pesquisa é fundamentada na perspectiva qualitativa, pois seu propósito não é contabilizar quantidades como resultado, mas sim compreender o comportamento de determinado grupo-alvo em relação ao enfoque do tema da pesquisa. Nesse sentido, Minayo (2001, p. 22) defende que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dessa maneira, este processo investigativo se estruturou a partir da pesquisa de campo, um método que, segundo Gil (2002), permite um maior e intenso aprofundamento das questões trazidas pela pesquisa, com imersão do pesquisador em campo, “[...]basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”. (GIL, 2002. p. 53).

Ainda de acordo com o autor,

“O estudo de campo apresenta algumas vantagens em relação principalmente aos levantamentos. Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. Como não requer equipamentos especiais para a coleta de dados, tende a ser bem mais econômico. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis”. (GIL, 2002. p. 53).

Para o trabalho de campo, inicialmente a proposta contemplava momentos de observação *in loco*, de modo a pensar como a organização do brincar e sua efetivação garantem o direito de brincar à infância no ambiente educativo. Para esse fim, seria investigado o atendimento as crianças de quatro (04) e cinco (05) anos, matriculadas nas Etapas I e II da instituição, abrangendo um total de quatro salas, com uma média de dezessete (17) alunos matriculados em cada turma. Cabe ressaltar que o atendimento a essa faixa etária foi escolhido para subsidiar esta pesquisa por ser essa a idade que apresenta o brincar como atividade-guia, conforme já supracitado no texto. No entanto, devido à pandemia mundial causada pela COVID-19, esta proposta teve de ser alterada. Com as medidas de segurança para a saúde pública determinadas por órgãos governamentais, as aulas foram suspensas na modalidade presencial durante o ano letivo de 2020.

A Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba –SP deu continuidade às atividades pedagógicas desse ano letivo de maneira remota e virtual. As aulas de toda rede, incluindo as

atividades da Educação Infantil, foram divididas em módulos quinzenais e ofertadas aos alunos de forma virtual e impressas, sendo retiradas pelas famílias na unidade escolar e devolvidas a cada início e fim de uma quinzena de atividades. Foram ofertadas também, de forma pública, vídeo-aulas gravadas por professores da rede de ensino, explicando as atividades programadas para a semana. Dentro dessa dinâmica, os professores também trabalharam de forma escalonada, atendendo a possíveis necessidades ou dúvidas das crianças e familiares em plantões na unidade escolar. O restante da carga horária era cumprindo acompanhando a realização das atividades de maneira virtual, em sistema de *home office*.

Nesse contexto, a realização das entrevistas com as profissionais que atuam na instituição respeitou todas as medidas de segurança e saúde. No total, foram oito (08) participantes: duas (02) gestoras, quatro (04) professoras e duas (02) educadoras, profissionais que atuam com as crianças no período contrário ao ensino regular, atendendo crianças matriculadas em tempo integral na unidade escolar. Essa seleção teve como pressuposto a participação de profissionais que atuassem diretamente com as crianças matriculadas nas salas que seriam alvo da pesquisa, bem como a escolha das gestoras da unidade escolar, sendo elas a coordenadora pedagógica e a diretora.

Portanto, o uso da técnica de entrevista aos docentes, educadores e gestores da unidade escolar é fundamental para a interpretação e compreensão da realidade escolar. Ribeiro (2008, p. 141) compreende a entrevista como

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Em seus estudos, Gil (1999, p.118) considera que além de outras vantagens ao trabalho científico, a técnica da entrevista, “[...] possibilita a obtenção de maior número de respostas”, bem como “[...] oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista”.

As entrevistas se fizeram essenciais também para ouvir as vozes daqueles que estão cotidianamente inseridos na rotina da escola. Essas vozes reverberam as especificidades práticas do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a entrevista semiestruturada, corroborou para o delineamento da realidade encontrada na instituição infantil, com mais profundidade, uma vez que a partir de um roteiro predeterminado, as perguntas possibilitavam abertura e liberdade para o diálogo com o pesquisador. Para Manzini (1990/1991, p. 154), a

entrevista semiestruturada “pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas”.

Diante disso, as perguntas selecionadas para esse momento foram construídas de maneira a fomentar a percepção da concepção de crianças e infâncias, a conceitualização de Educação Infantil e como essas profissionais compreendem o brincar, atrelando esses conceitos e percepções ao desenvolvimento infantil e ao processo de ensino e aprendizagem. E é nesse caminhar que nossa reflexão se pauta nesta seção. Para manter e respeitar o sigilo e anonimato das participantes, seus nomes foram ocultados e no decorrer do texto serão referenciadas como: Diretora, Coordenadora, Professora 1 (P1), Professora 2 (P2), Professora 3 (P3), Professora 4 (P4), Educadora 1 (E1) e Educadora 2 (E2).

Cabe ressaltar que todas as profissionais participantes da pesquisa são do sexo feminino e todas concursadas, na tabela a seguir pode-se encontrar a caracterização profissional do grupo entrevistado.

Figura 3 – Caracterização Profissional do Grupo Entrevistado

Profissionais Entrevistadas	Formação Profissional	Tempo de Profissão	Tempo de Atuação na Educação Infantil	Tempo de Atuação na Unidade Escolar
Diretora	Formada em Pedagogia	28 anos	19 anos	04 anos
Coordenadora	Cursou o Magistério, formou-se em Pedagogia com pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	26 anos de profissão, sendo os últimos 10 anos como Coordenadora Pedagógica	26 anos	01 ano e 03 meses
Professora 1 (P1)	Formada em Pedagogia com pós-graduação em Alfabetização e Letramento.	13 anos	13 anos	09 anos
Professora 2 (P2)	Cursou o Magistério e formou-se em Pedagogia e Letras	24 anos	23 anos	08 anos
Professora 3 (P3)	Formada em Letras e Pedagogia com pós-graduação em Educação Especial	08 anos	03 anos	03 anos
Professora 4 (P4)	Cursou o Magistério e formou-se em Normal Superior com pós-	08 anos	08 anos	02 anos

Educadora 1 (E1)	graduação em Alfabetização e Letramento e Supervisão e Direção Escolar Auxiliar de serviços gerais, atuando como educadora e formada em Pedagogia	18 anos	18 anos	08 anos
Educadora 2 (E2)	Formada em Direito e Pedagogia. Pós-graduação em Alfabetização e Letramento e outra em Educação Infantil	07 anos	05 anos	09 meses

Fonte: Autor.

5.1 A Percepção sobre as Crianças

Como ponto de partida das entrevistas, a primeira questão proposta para reflexão foi a de perceber como as infâncias e as crianças eram percebidas pelas profissionais da escola. Compreender essas percepções é um movimento essencial para entender como a própria prática pedagógica é organizada e concretizada. Diante disso, a pergunta apresentada a todos os participantes da pesquisa foi: Qual sua concepção de criança e infância?

As respostas obtidas a partir dessa questão foram divididas em dois grupos, o que nos permitiu uma reflexão mais objetiva. O primeiro grupo incluiu as seguintes respostas:

Acredito que criança seja o ser humano pequeno, de pouca idade. Já a infância é a fase em que ela se encontra. (P3)

Uma criança é um ser humano que está em fase de desenvolvimento, desde seu nascimento até sua pré-adolescência, eu vejo isso como criança. Porém infância tem tudo a ver com a criança, porém é um pouco mais delicado, você olhar e ver a infância de uma criança, pois muitas crianças, eu vejo que não têm infância. A infância é um momento em que ela vive esse momento de ser criança que aprende, que se desenvolve, que vivencia experiências em sua formação para uma vida adulta. Tudo o que contribui nas suas brincadeiras, na sua ludicidade é para sua formação. Então a infância é, podemos dizer assim, dentro da criança é sua vivência de conhecimentos. É o ser criança. O que muitas crianças só têm essa fase de idade, mas sem ter sua infância preservada. (P1)

A criança é uma fase da vida, né. É uma etapa da vida dela. Já li tanto sobre isso, mas agora me engasguei. Agora a infância ela pode não ser vivida pela criança dependendo das circunstâncias em que ela se encontra, do meio que ela vive, tem muitas crianças, na verdade que não vivem a sua infância plena. (P4).

Criança, para mim é um ser puro. E a infância é a melhor parte da vida da criança, é onde ela vai aprender a ser um ser humano melhor, uma pessoa boa, ela vai construir seus sentimentos, suas habilidades (E1).

Eu entendo que não dá para separar criança da infância, apesar de muita criança hoje não ter direito a infância, mas eu acredito que a criança tem sim que ter direito a infância, a brincar a estar na escola. Eu defino criança como um ser puro e sincero. E a infância como brincadeira, imaginação, criatividade. Essa fase da criança viver tudo isso de brincadeira, de exploração (E2).

As concepções trazidas pelas respostas desse primeiro grupo apontam para uma noção mais naturalista e inatista, na qual a criança é um ser puro, inocente em processo de aprendizagem para em um futuro exercer um papel na sociedade. Já no segundo grupo, as respostas abrangem mais um sentimento de uma infância que precisa ser cuidada, protegida, educada, na qual a criança é vista como um ser capaz de ter certa participação em seu processo de desenvolvimento. No entanto, ambos os grupos trazem em seu escopo uma ideia de natureza infantil homogênea e descontextualizada, segundo a qual a “[...] criança continua a ser vista como um ser abstrato e a escola teria o papel de resguardá-la e prepará-la para o futuro” (MUNIZ, 2012, apud KRAMER; LEITE; NUNES, GUIMARÃES, 2012, p. 247).

As respostas também indicam uma dimensão da criança como ser em devir e as infâncias como uma etapa da vida homogênea a todos os agentes que a compõem dentro de uma mesma faixa etária. Essa visão, em sua estrutura, reafirma a ideia abstrata e universal de criança e infância pensada como um tempo distinto na vida do homem social, como se nessa etapa da vida, comum a todas as crianças, elas necessitassem aprender todas as técnicas, habilidades e competências para só então agir e participar da sociedade.

As respostas apresentadas no segundo grupo dimensionam uma maior compreensão das especificidades do sentimento de criança e infância. Nelas existe um certo reconhecimento da complexidade das infâncias e do olhar para a criança como um indivíduo de direitos. No entanto, ainda é possível perceber que mesmo a criança recebendo uma valorização em suas particularidades, o significado social das infâncias fica distante da prática educativa.

A criança é um sujeito de direitos que precisa ser atendida em todas as suas especificidades, em todas as suas dimensões sócio-afetivas, culturais, cognitivas. Infância, penso que é os sentimentos da infância as necessidades da infância, aquilo que diferencia a criança do adulto também voltada a esta questão do que a criança, o ser criança precisa para ter o seu desenvolvimento de maneira integral de tudo o que ele necessita. Seria isso, o tempo em que a criança precisa ser bem cuidada, bem educada, bem atendida, protegida, polida, respeitada em seus direitos, penso que é isso (Diretora)

Bem aberta. A concepção de criança no sentido de aprendizagem, de atuação dentro da escola por exemplo, uma criança que tenha um protagonismo diante do processo e propostas de ensino e aprendizagem e não uma criança sem nenhuma participação efetiva nos processos a ela propostos (Coordenadora)

Criança, acho que é um ser único, individual, com todos as suas diferenças e qualidades e não é um serzinho com a gente via antigamente, pensava antigamente que vinha sem nada, ele já traz consigo uma bagagem muito grande e que toda essa bagagem que essa criança traz e que eu acredito que já venha desde o útero da mãe ela tem que ser aproveitada e a partir dessa bagagem precisamos desenvolver um trabalho com ela, abrangendo todos, todos os aspectos. De acordo com os estudos que estamos tendo, as crianças hoje, hoje não, deveria ter sido isso a muito tempo, que isso já vem de muito tempo, só que a gente ainda não conseguiu, desenvolver a criança em sua totalidade, integralmente em todos os sentidos. E infância, acredito que seja a parte mais importante da vida do ser humano. Que a partir da infância que você vai construir o caráter, você não, que a criança constrói o seu caráter, seus costumes, vai ter seus princípios, vai ter sua base. E se essa criança não tiver um bom apoio, uma boa pessoa, uma boa família, uma boa estrutura para poder dar essa base a ela, qual será seu futuro? Então acredito que a infância é a parte mais importante, onde através das brincadeiras, do contato com os amigos, da socialização, do contato com os adultos, do contato com a família, com a comunidade, do contato com todos, é que vai se formar a personalidade dela (P2).

No que tange a essa redução das infâncias e da criança aos seus aspectos naturais, ou seja, apenas como uma categoria etária em desenvolvimento, Kramer (1986) defende que é preciso “desnaturalizar a infância”, concedendo-lhe significados e valores sociais. A autora afirma que

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

Diante disso, retomamos as perspectivas da Sociologia da Infância, ao entender as crianças como atores sociais e as infâncias enquanto uma categoria social estrutural, conforme já supracitado nesse trabalho. Nesse sentido, valida-se a necessidade de se compreender que as interações com o meio, com as outras crianças e com os adultos, nos seus mais variados contextos, resultam na produção de cultura de pares infantis. E é justamente esse movimento que alicerça o desenvolvimento infantil. Nesse caminho, as crianças não só reproduzem a cultura adulta, bem como em seus contextos, habilidades e inteligências, mas “[...] formulam interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, e os fazem de modo distinto para lidar com tudo que as rodeiam”, influenciando assim o movimento da cultura adulta (SARMENTO, 2005, p. 373).

A compreensão dessa dinâmica é o que efetivamente oportuniza dar voz e vez à criança em seu desenvolvimento. Dar voz não porque se reafirma o significado de *infans*, de não falante, mas sim evidenciar o discurso porque há alguém capaz de ouvir e entender, um movimento que revela a criança em sua potencialidade e positividade ativas, situado no tempo e no espaço, como participante, ator e autor na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo ao

seu redor. Nesse caminho, Kramer (1999 apud KRAMER; LEITE; NUNES, GUIMARÃES, 2012, p. 272), afirma que

As crianças são sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança!). Contra essa concepção que é infantilizadora do ser humano, tenho defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só compreender as crianças, mas também ver o mundo do ponto de vista da criança. Pode nos ajudar a aprender com ela.

De posse dessa afirmação de Kramer, é possível compreender a pluralidade das infâncias, ou seja, apesar dessa etapa da vida sempre estar presente na estrutura da sociedade, ela não será vivida por todas as crianças de uma forma única. Prout & James (1990) chamam a atenção para compreensão dessa pluralidade ao discorrerem que

A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal (PROUT & JAMES, 1990 *apud* SARMENTO; GOUVEA, 2008, p. 24).

Buscando dimensionar essa pluralidade das infâncias no contexto educacional, foi proposta a pergunta: Como você percebe as diferenças e diversidade das crianças? A discussão dessa questão permitiu flexionar o olhar para as especificidades desse assunto dentro dos muros da Educação Infantil.

Observando. Uma criança é mais quieta, uma criança é mais agitada, uma criança o raciocínio é mais rápido a outra tem o raciocínio mais lento, tem criança que tem uma habilidade que a outra já não tem (E1).

Em sentido de uma criança ser menos expressiva, menos espontânea, mais fechada, mais apreensiva e eu acredito que tenha algo por trás dessa criança, pois a gente consegue perceber a diferença entre uma criança que é mais alegre, mais divertida, brincalhona (E2).

No modo em que cada uma tem de resolver situações, no modo em que cada uma, não vamos dizer se comporta, mas como ela se relaciona com o outro, como ela desenvolve uma atividade, no tempo em que ela demora, que ela demora não, no tempo que ela utiliza, tudo isso difere uma criança da outra. E também na parte afetiva, tem crianças que são mais afetivas, mais carinhos, tem crianças mais agressivas, que conversam mais. Então acho que tudo isso vai levando a gente a perceber como que uma criança se difere da outra (P2).

As respostas obtidas revelam a complexidade desse assunto e o quanto ainda necessita de uma maior apropriação por parte dessas profissionais. Em algumas respostas, pode-se notar o quanto o conceito de diversidade ainda é embasado apenas em diferenças e características físicas e emocionais.

Na resposta dada pela Professora 3, é possível perceber que além de considerar as características físicas, emocionais e comportamentais como diversidades, ela chama a atenção ao identificar as diferenças infantis, mesmo atribuindo um sentido singular à infância das crianças que pertencem ao mesmo bairro.

Através da interação e observação das mesmas. O modo como conversam, brincam e se relacionam me mostram essa diversidade. Apesar da maioria delas viverem no mesmo bairro, conviverem, grande parte com um mesmo grupo de pessoas, elas são diferentes (P3).

Ainda compreendendo as diversidades com um cunho físico, emocional, bem como em suas necessidades, a resposta dada pela diretora apresenta uma preocupação acerca do papel da escola.

Diferenças e diversidades? De criança para criança? Claro que elas são seres individuais, que cada uma tem seus limites, necessidades, ritmos e que precisam igualmente ter tudo isso preservado a questão do respeito, a escuta e olhar atento e cuidado para essas diferenças e diversidades. Se a gente for analisar por uma questão de sentimento de criança e necessidade de crianças, embora a infância seja igual para todas as crianças, cada criança é um ser individual, um ser diferente e que precisam igualmente ter os direitos de aprendizagem, de brincar, de acolhimento, de necessidades físicas, biológicas e afetivas bem cuidadas (Diretora).

Essa mesma preocupação também aparece na resposta da coordenadora:

A importância dessa diversidade infantil, dentro de uma escola, dentro de uma sala de aula ela determina muito o sucesso do que você está propondo ali, enquanto aprendizagem, no processo de ensino e aprendizagem. Um aluno tem uma família estruturada, uma boa condição, uma família que o acompanha, e ele sim vai aprender já a Maria, a família é largada, o pai é alcoólatra, a mãe não quer saber, esquece deixa a Maria para lá. Então você respeita a diversidade, no sentido de se apropriar, de se informar e ver o que você consegue fazer para ter, o que hoje em dia está muito na moda, uma equidade, que é condições de você igualar primeiro o que você vai oferecer, para só depois você oferecer. A diversidade tem que ser respeitada no sentido de você pôr a mão na massa e fazer alguma coisa com aquilo que você tem ali, não adianta só respeitar. Vou respeitar, mas deixar a Maria ali no cantinho dela, mesmo sabendo que ela não vai ter o mesmo aproveitamento. Porque é dentro desse histórico de postura, dentro da escola, que se tem muita gente com potencial desperdiçado, um potencial perdido (Coordenadora)

As respostas apresentam uma preocupação com o papel da escola em assegurar um processo de ensino com equidade, validando o cumprimento dos direitos das crianças. Apesar das diferenças, sejam físicas, emocionais, econômicas, culturais ou sociais, as crianças pertencem a um mesmo grupo etário e, por essa razão, necessitam ser igualmente atendidos.

Os fatores históricos sociais são considerados nas respostas das professoras 1 e 4, evidenciando um reconhecimento, mesmo que discreto, das múltiplas diversidades que constituem as infâncias.

As diferenças eu vejo em diversos aspectos, são por exemplo as diferenças econômicas, de crenças, diferenças de raças, as diferenças de cultura. Eu vejo com essas diferenças (P1).

Como eu percebo? Ah, as diversidades, uma sala de aula eles chegam e não são todos iguais. Cada criança chega com uma história de vida, uma bagagem de casa e eles vêm com a história de vida, então tratar elas de uma maneira totalmente uniforme seria um descaso com a própria criança, então lidar com uma sala com essa diversidade tem que ter muito, como posso dizer? Ter um olhar atento mesmo, para não querer que todos sejam robozinhos ali, mas para realmente ter esse olhar voltado para uma criança e saber que ela já vem com um histórico de vida, uma família, e cada família é diferente então as crianças são diferentes (P4).

Quando a compreensão de diversidade se limita a elementos físicos, emocionais, comportamentais, bem como fatores extrínsecos à criança, corre-se o risco de primeiramente universalizar um ideal de criança e infância, e subsequentemente fomentar um movimento de invisibilidade social dessa etapa da vida. Nesse caminho, ao defender sua sexta tese sobre a infância como fenômeno social, Qvortrup (2011) ressalta que esta a princípio está exposta às mesmas forças macrosociais que a adultez, ainda que de forma particular. Então, como categoria estrutural, a infância é permeada pelas mesmas diversidades étnicas, econômicas, de gênero, religiosas, entre outras que compõem o cenário social. E é nesse meio que as crianças irão se relacionar, interagir com os mais variados elementos materiais e não materiais, históricos e culturais para se apropriarem do mundo que as cerca, produzindo culturas como sujeitos sociais.

Os corredores e as salas de aula das escolas são palco no qual as mais diversas infâncias se encontram e protagonizam o processo de desenvolvimento infantil, no entanto, se esse encontro e protagonismo não receberem um olhar atento e uma escuta apurada, existirá então o fomento do processo de silenciamento e invisibilidade das infâncias e da criança. A escola abre mão então de seu papel humanizador, negligenciando o reconhecimento das infâncias.

5.2 A Percepção do Brincar e sua Relação com a Educação Infantil

Após refletir sobre a percepção da criança e infância presente entre as profissionais da unidade escolar, chega o momento de pensar como essa equipe compreende o brincar e sua importância para o desenvolvimento da criança, e como aliam essa importância ao papel da Educação Infantil. Tal reflexão permite compreender como está organizado o trinômio brincar, educar e cuidar, defendido anteriormente neste trabalho, e a sua efetivação no processo de ensino e aprendizagem.

Quando questionadas sobre o lugar que o brincar ocupa no desenvolvimento das crianças, as participantes da pesquisa apresentaram respostas unânimes, reconhecendo a sua importância. No entanto, a percepção do conceito dessa prática infantil revelou certas variações. Algumas respostas trouxeram uma concepção voltada a uma atividade natural de ser criança, enfatizando a imaginação, fantasia, criatividade e até mesmo um direito constitucional, enquanto outras mostraram vertentes adulto centralizadas para um fim pedagógico.

Nesse primeiro grupo de respostas, listadas abaixo, percebe-se o brincar como uma atividade própria da infância, que contribui para o desenvolvimento da criança, sendo aliada a momentos de prazer, fantasia, criatividade, interação, ampliação das habilidades físicas e cognitivas.

Primordial, essencial. É brincando que a criança desenvolve conceitos, habilidades cognitivas, motoras, sensoriais. Penso que é fundamental o brincar (Diretora).

Para mim o brincar resume o desenvolvimento infantil, já que ele tem um papel fundamental dentro do desenvolvimento dessa criança. Acredito que é através de brincadeiras, momentos lúdicos que iremos conscientizar essas crianças e iremos atingir seu desenvolvimento físico, psicológico e social (P3).

Todo ocupa o primeiro lugar, desde ali do berçário, o brincar é a imaginação, o faz de conta, o conto de fadas, o brinquedo pedagógico, que seja brincadeira lúdica, brincar com areia, com plantas, com tudo (E2).

Eu acho que ocupa 90%, pois quando a criança brinca, ela aprende a ter autonomia, estabilidade, aprende a dividir, aprende o sentido de ser amigo um do outro (E1).

As respostas trazem certa preocupação em descrever o brincar vinculado primariamente a momentos lúdicos inatos das crianças que fomentam a ação de aprender, bem como ao desenvolvimento de habilidades e competências físicas, cognitivas, psicológicas e sociais. Marcolino (2017 *apud*. COSTA; MELLO, 2017, p. 157) chama a atenção para a real função do brincar ao discorrer sobre sua importância para o desenvolvimento pelo que proporciona à formação e ao desenvolvimento de funções psíquicas, e não apenas ou exclusivamente para a aquisição de habilidades ou conhecimentos. A autora ainda ressalta que “a brincadeira é sempre a reconstituição de aspectos da vida social e sua fonte de desenvolvimento é o conhecimento que a criança tem da realidade”. Dessa forma, a excelência do brincar está no processo da ação e não em fins específicos ou pré-determinados. Em outras palavras,

[...] sua importância para o desenvolvimento infantil está em seu processo, ou seja, na interpretação das relações sociais entre as pessoas e no que a criança cria para isso, e não em produtos a serem visualizados ao fim da atividade (saber contar, escrever escovar melhor os dentes, amarrar os sapatos, etc.) O uso da brincadeira para ensinar conteúdos ou habilidades da vida cotidiana retira dela sua especificidade e a transforma em outra atividade. (MARCOLINO, 2017 *apud*. COSTA; MELLO, 2017, p. 156)

No segundo grupo de respostas, o brincar recebe uma diretriz adultocentralizadora ao ser alicerçado com um fim pedagógico. Aqui, é confundido com tarefas lúdicas programadas e estabelecidas pela rotina pedagógica, sendo necessárias sua organização, definição e aplicação de forma lúdica pela educadora responsável.

Eu acredito que todo o tempo. Porque é essa infância que precisa ser vivida pela criança, porque mesmo ela estando em um ambiente propício para que ela aprenda outras coisas, nada impede para que ela aprenda brincando. Pois através das brincadeiras ela pode aprender com uma facilidade maior e com mais prazer. Então todos os conceitos, podemos trabalhar no lúdico (P4).

Eu acho que o brincar ocupa todos os lugares. Desde a hora da leitura de um alfabeto, desde uma marcação de um calendário. Dentro da escola acho que o brincar está envolvido em todas as etapas de uma aula. Como já aprendi, se não for com o brincar a criança tem uma dificuldade maior em aprender. Através da brincadeira, parece que não está acontecendo nada, mas ele está aprendendo muita coisa. Às vezes a gente ficava com a ideia de pegar um lápis e fazer um treino, ficava com a ideia de pegar um lápis e escrever um nome. E eu fui aprendendo que na verdade não é bem assim. Se você vai proporcionando atividades com brincadeiras, atividades que motivam, tudo isso vai levando a criança automaticamente a chegar nesse patamar que não é o objetivo da Educação Infantil de escrita, mas porém que se for uma coisa bem-feita e planejada acredito que aconteça (P2).

Ao aliar o brincar à aprendizagem de conteúdos específicos e determinados pelo adulto, conforme já descrito, o brincar, de acordo com a Teoria Histórico Cultural, perde sua essência, transformando-se em múltiplas tarefas a serem executadas pelas crianças para um determinado fim, assim, a brincadeira de papéis é marginalizada a momentos de fantasia e faz de conta. Esse movimento reverbera uma concepção de criança como um indivíduo a ser completado com os atributos que lhes faltam. É a solidificação do olhar do adulto dimensionando as crianças em sua incompletude.

Nesse contexto, pode-se perceber que entre a equipe escolar existe a validação de uma ideia que apresenta a existência de um brincar livre e um brincar dirigido, sendo este último muitas vezes mais importante ao desenvolvimento infantil, conforme podemos notar na fala da coordenadora pedagógica:

O brincar propicia várias situações de aprendizagem através de uma experiência positiva quando são boas propostas de brincadeiras, quando são brincadeiras dirigidas; dirigidas no sentido de contar com o apoio de um adulto, as intervenções necessárias ou um recurso pertinente no momento. A criança aprende através disso, aprende através do que ela vivencia na brincadeira. O segundo momento da brincadeira é a internalização daquelas experiências que ela vivenciou ali brincando. E o que as brincadeiras geralmente propõe? Propõem vivências sociais de uma forma que é prazerosa para a criança e que depois, apensar de na maioria dos adultos não ser comum essa percepção, que depois ela se transforma em experiências sociais. Então, é o brincar com intencionalidade, não intencionalidade de atividade institucionalizada,

mas deixar a criança experimentar, porquê o brincar para a criança é sério (Coordenadora).

Nessa direção, estabelece-se a seguinte pergunta: O que é brincar livre e brincar dirigido? A pergunta foi realizada para compreender como a equipe escolar diferencia essas duas ações e como abordam suas especificidades no cotidiano escolar. Apenas uma das entrevistadas apresentou a definição de um brincar livre, no entanto, não conseguiu discorrer sobre o que é o brincar dirigido. Cabe ressaltar que essa participante exerce a função de educadora já há alguns anos, atendendo crianças que permanecem em tempo integral na unidade escolar, muito embora seu cargo efetivo seja o de Agente de Serviços Gerais. Ainda, mesmo não sendo obrigatório para o designo do seu cargo público, a educadora também cursou pedagogia.

Eu acredito que a brincadeira livre é quando elas podem brincar com os amigos no pátio. A parte da brincadeira dirigida eu não entendo muito bem, não sei explicar (E1).

As demais respostas apresentaram uma diferenciação entre o brincar livre e o brincar dirigido, sendo o livre aquele escolhido pela criança, no qual ela pode decidir quem brinca com ela, como brinca, bem como decidir as regras, tempos e espaços. Já a o brincar dirigido é compreendido como aquele que tem objetivos estabelecidos a partir do planejamento docente, ou seja, é o adulto educador quem decide as regras, momentos, materiais, sentidos e significados das ações a serem executadas pelas crianças. Sendo assim, é importante ressaltar e refletir sobre as especificidades apresentadas em cada fala.

A brincadeira livre eu vejo um momento que você proporciona brinquedos ou não brinquedos em que ela possa estar sozinha ou acompanhada de outras crianças e você deixa essa criança a vontade e no caso, se ela vier te perguntar alguma coisa, investigar algo, se ela quiser que você participe, você deixa que ela leve aquela brincadeira com protagonismo, como uma faz de conta dela e você apenas uma mera personagem dessa brincadeira. Já a brincadeira dirigida eu vejo como o momento em que o professor organiza e prepara esse momento, ele explique-a seja uma brincadeira com regras ou não, e consiga fazer com que a criança ou a turma compreenda esse direcionamento proposto (P1).

Brincar livre é aquele onde a criança é quem vai comandar, é ela que vai ditar o que será feito, qual o tempo, quem irá brincar. Já no brincar dirigidas essas decisões são tomadas pela professora (P3).

Brincar dirigido é aquele que você propõe e espera o resultado, tendo uma finalidade. E o brincar livre é aquele que eles decidem juntos. O livre é aquele que eles chegam e definem do que querem brincar. Por exemplo, você planeja uma atividade com a história da Chapeuzinho Vermelho e de repente o tecido já virou outra coisa (E2).

As respostas acima demonstram certa valorização do protagonismo da criança durante o brincar livre, sendo possível identificar a sua autonomia para decidir e tomar decisões,

estabelecer regras e sentidos para a brincadeira. Na fala da E2 é possível perceber que tal autonomia muitas vezes supera o planejamento e comando da docente. Isso fica evidente ao discorrer sobre o exemplo de uma possível brincadeira dirigida envolvendo a história de Chapeuzinho Vermelho ser substituída pelas crianças ao utilizarem as matérias para brincar de outras coisas. Mas o que os autores, lidos ou não, falam sobre esse assunto?

Esta autonomia também é encontrada na fala da diretora, ao se referenciar ao exemplo dos brinquedos dispostos pela professora serem usados fora dos contextos nos quais estão pré-estabelecidos.

O brincar livre, penso que é aquele que não tem hora para brincar, a criança pode estar em qualquer lugar, a qualquer tempo, com quaisquer pessoas e parceiros e ela começa a brincar. Por exemplo, quando ela pega a caneta e faz de conta que é um avião, um bichinho que passa voando e imagina coisas, como um dinossauro. Não sei se consigo te explicar isso, mas diferente do brincar dirigido que é aquele que é sistematicamente planejado com hora e lugar para acontecer e com objetos pré-selecionados, preparados para aquele brincar, e ainda assim, por exemplo, a professora tem um canto de brincar do pequeno construtor, mas a criança quando vai para lá ela vai usar aqueles objetos para brincar de outras coisas. Então, penso que este é o brincar livre, quando ela decide do que está brincando, quais objetos vai usar para brincar, o que ela está imaginando, com quais parceiros ela vai brincar. E o brincar planejado é aquele mais chato, em que a criança tem que brincar daquele jeito, naquele momento, com aquela dupla, trio ou grupo do jeito que está planejado (Diretora).

Continuando nesse mesmo sentido, a resposta a seguir apresenta esses dois mesmos sentidos de brincar, no entanto, ambos estruturados sob a ação do professor. Mesmo no brincar livre, a professora chama a atenção para a necessidade de o professor estar com o olhar atento, pois pode observar situações de aprendizagem e desenvolvimento mesmo sem tê-las planejado ou esquematizado pedagogicamente.

A dirigida tem a intervenção do professor, tem um olhar mais atento, não que na livre ela não vai ter, mas muitas vezes a criança está brincando livremente. E o que é livremente? “Olha vocês vão brincar agora do que vocês quiserem quem quiser brincar na areia pode brincar quem quiser brincar no chão do pátio pode brincar”; e aí a criança vai poder escolher o que ela gostaria de fazer naquele momento. Já a dirigida você vai com o objetivo já prefixado, você já sabe o que vai observar, o que a criança vai aprender através daquela brincadeira o que ela vai descobrir. Na livre, apesar de não ter essa intervenção e esses objetivos já prefixados, o professor também pode estar com esse olhar atento, pois na livre ela desenvolve muitas coisas. Então se o professor estiver com o olhar atento ele vai descobrir aquilo que na dirigida ele não fosse descobrir. Então ele vai observar e ver, nossa eles estão tendo curiosidade sobre a joaninha que está lá na árvore, então na próxima vez eu farei algo que eles se interessaram (P4).

Na resposta dada pela professora P2, é importante ressaltar que além de atribuir um papel central ao professor, mesmo nas brincadeiras livres, quando o profissional seleciona e oferece recursos materiais e brinquedos para que a brincadeira aconteça, a professora desconsidera dois movimentos importantes. O primeiro se dá pelo fato de a brincadeira livre ser percebida apenas como aquela sem objetivos pedagógicos contextualizados no

planejamento semanal, desconsiderando assim a função da brincadeira de papéis, que é a atividade guia para essa faixa etária, alvo da pesquisa. Nessa mesma perspectiva, o segundo movimento aponta para o fato de a professora desconsiderar os conhecimentos sociais e históricos já construídos e produzidos pela criança, ao relatar o exemplo de ensinar a criança como usar um brinquedo, universalizando e idealizando o modo de brincar, dito como correto.

O livre é quando você oferece vários tipos de objetos, de brinquedos, de materiais não estruturados, e deixa que eles brinquem de acordo com a imaginação deles. E no dirigido, por exemplo, você vai entregar um caminhão para uma criança e nesse caso percebe-se que a criança não tem noção de como manusear, de como brincar e como serve uma rodinha, então você vai explicar e orientar, até que a criança consiga perceber a utilidade daquele brinquedo (P2).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a criança, como sujeito social e histórico, tem consigo os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos pela sua interação com o mundo e as pessoas que nele habitam. Assim, ao brincar, ela reverbera esse conhecimento já adquirido, atrelando-o a sua própria maneira de lidar com as situações e objetos que lhe são ofertados, construindo assim novos pensamentos e conceitos. Para Marcolino (2017 *apud.* COSTA; MELLO, 2017, p. 160),

[...] a brincadeira é sempre a reconstituição de aspectos da vida social e sua fonte de desenvolvimento é o conhecimento que a criança tem da realidade. Assim, todas as atividades que ampliem o conhecimento da criança acerca das relações sociais e da atividade humana criam condições para que esses conhecimentos se transformem em matéria-prima para a brincadeira de papéis.

No que tange à universalização e idealização de um modo de brincar correto com certo tipo de materiais e objetos pré-definidos, Vygotsky (1991, p.118) afirma que a “[...] essência da brincadeira é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e no campo da percepção”. Assim, a criança, ao brincar, atribui diferentes significados a objetos diversos, afim de atender as necessidades emergentes da brincadeira de papéis. Dessa forma, segundo o autor,

[...] a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, na brincadeira, ela inclui também ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade da brincadeira: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais (VYGOTSKY, 1991, p. 112).

Acerca do brincar livre e do brincar dirigido, a resposta dada pela coordenadora da escola abre caminho para a reflexão sobre o tempo e espaço do brincar na rotina pedagógica.

A brincadeira livre eu penso que é quando você oferece um espaço interessante, e aqui não falo de espaço interessante com muitos brinquedos, principalmente brinquedos industrializados que precisam ser comprados, mas como, por exemplo, um campo que tem várias coisas, um morrinho de terra que dê pra subir, um espaço com pedras que, na cabeça da criança vira uma caverna, uma tabua simples que na cabeça dele vira uma ponte, e você deixar a criança brincar e interagir com outras crianças e exercitar a sua imaginação. E nesse mesmo lugar você fazer dirigidas, pensar no que propor e

fazer convites de imaginação e de situações da vida real, com o intuito que ela aprenda determinada situação de aprendizagem (Coordenadora).

Para pensar sobre essas dimensões do brincar, a pesquisa propôs a questão “Há espaços e tempos para o brincar? Quais? Quem os define?” Aqui, analisaremos as respostas dadas pela equipe escolar juntamente a uma outra pergunta, “Do que as crianças brincam e como brincam?” Aliar essas duas perguntas permite justamente refletir sobre as especificidades da prática do brincar apresentadas na rotina pedagógica, considerando os espaços e tempos ofertados para a ação.

Quando questionadas sobre a existência e definição de tempos e espaços para o brincar, as educadoras, que exclusivamente atendem as crianças que permanecem em período integral, realizando atividades recreativas, atentam para o fato de existirem espaços sim, apesar de o prédio apresentar algumas limitações físicas. A organização da utilização desses espaços específicos é de responsabilidade da equipe gestora.

Dentro da escola tem sim. Quem normalmente define o tempo e as brincadeiras são a equipe, que faz um planejamento com o dia a hora (E1).

Há espaços e tempos, o prédio é meio limitado, mas a gente faz o que pode. Eles são definidos, essa questão de local e horário, mais pela gestão, “agora é hora de parque, hora do pátio”. Mas para definir a brincadeira a gente escolhe juntos. Às vezes você programa uma brincadeira, mas as crianças sempre definem do que querem brincar (E2).

Quanto à questão de quais seriam as brincadeiras das crianças e como estas brincavam, as profissionais respondem que

Elas brincam com brinquedos, alguns dias no pátio brincam com uma brincadeira livre, de queima, com massinha, diversas brincadeiras (E1).

Eu tenho pouco tempo de experiência para responder isso. Entrei em fevereiro e a pandemia veio em março. Elas brincam muito soltas, são poucos que se sentam com um baldinho na areia para fazer um castelinho, uma fazendinha. Eles correm, eles querem ser livres. No pátio também, você dá um brinquedo e eles saem correndo. Não vi um brincar certinho. Não que tenha um brincar certinho, mas acho que aqui eles brincam muito soltos. Fiquei com eles pouco mais de um mês e ainda não consegui pegar o jeito (E2).

Na fala da Educadora 2, pode-se notar a validação da ideia de um brincar correto, estabelecido aos moldes do adulto, apesar de afirmar que ainda não tem muita experiência com as crianças da unidade escolar devido à suspensão das aulas em decorrência da pandemia do Covid-19.

Quanto às respostas dadas pelo grupo de professoras, a existência de tempos e espaços para o brincar na rotina da Educação Infantil, também pode ser percebida pela organização de um cronograma que determina os espaços além da sala de aula que podem e devem ser

utilizados com as crianças. Parede de azulejos, sala de leitura, pátio, lousa ao ar livre, areia e parque são exemplos de espaços citados como próprios para o brincar.

Dentro da nossa instituição escolar há sim. Como espaço, temos o parque, o pátio, a lousa na parte externa. Também teremos nesse ano de 2021 o chuveirão e a parede de azulejos. Como seguimos uma rotina institucional temos horários e dias pré-agendados para utilizar esses espaços. Porém, o professor é livre para utilizar os espaços, desde que não tenha outra turma utilizando. Cabe salientar também que esses espaços podem ser usados para o brincar livre e também dirigido e isso dependendo do planejamento da professora (P3).

Na rotina da escola há um horário determinado para ir aos vários lugares em que a escola oferece, tem areia, parede de azulejo, lousa lá fora para desenharem com giz e dentro da sala de aula tem os cantos que o professor pode propiciar de maneira que as crianças podem descobrir no vas brincadeiras (P2).

As respostas dadas pelas professoras P1 e P4 atentam para a necessidade de o professor pensar e planejar esses espaços e tempos, incluindo com assertividade a sala de aula como um lugar que possibilita a brincadeira, desde que seja organizado para tal fim.

A escola tem que estar projetada e programada para isso. A escola é um espaço de brincar. E aqui, na Educação Infantil vejo isso como essencial. Porém o professor é quem deve enxergar isso e ocupar esses lugares de maneira produtiva, porque uma sala de aula pode ter quadro, carteiras e giz, como também ela pode brinquedos tintas, papel para se divertir. E outros espaços como o parque, onde a criança pode brincar livre como pode ter brincadeiras direcionadas. A escola de Educação Infantil ela vai de encontro com essas com essas situações de brincadeiras, porém eu vejo o professor como o principal organizador desses espaços. A equipe toda tem que pensar nesse sentido, a criança sim vai ver qualquer espaço, eu acredito, como espaço de brincar, mas de maneira organizada numa situação que tenha uma ordem e uma organização seria a equipe e no caso o professor (P1).

Sim. Eu acredito que o professor tenha um papel muito importante na hora de definir esse espaço. Por que o professor? Porque dentro de sala de aula é ele quem está ali diretamente com o aluno, então se ele não prioriza que a criança tenha que viver a infância dela e ele não a vê como protagonista, ele vai deixar a sala de aula de uma maneira que a criança não participe da brincadeira, que ela não participe do conhecimento. A partir do momento que em que o professor tem essa visão diferenciada, as crianças terão espaços já apropriados, porque ele preparará espaços e colocará brinquedos e jogos pedagógicos a seu alcance e momento certo ela tenha esse livre acesso. E há espaços também na área externa da escola que também podem ser utilizados, no chão lá do parque, na areia, ele já inventa algo criativo que a criança possa desenhar direto ali no chão, direto na areia, possa construir alguma coisa. Então tudo vai do olhar do professor (P4).

Nesse contexto, um desafio essencial se instala: se os tempos e espaços para o brincar são definidos essencialmente pelo professor, acordados com o cronograma de horário de utilização dos espaços físicos da escola, onde e quando é que se insere brincadeira de papéis, atividade-guia para o processo de desenvolvimento infantil? Essa questão fica em evidência na seguinte resposta à pergunta “Do que as crianças brincam? Como brincam?”

Como eu disse, eu vejo como meus olhos de mãe e como professora. A criança brinca a todo momento, seja com lápis na mão, seja de faz de conta com brinquedos, com objetos que não são brinquedos, seja com brinquedos elaborados, seja sem brinquedo. Então a todo momento eu vejo que eles estão brincando, ele com ele mesmo sozinho,

vejo crianças brincarem sozinhas, vejo crianças compartilharem esses momentos com outras crianças tendo ou não brinquedos, sejam elaborados ou não. Qualquer objeto na mão de uma criança pode se transformar em algo que ela imagina e você pode sequer saber o que está acontecendo, mas eu vejo a vida da criança que a brincadeira acontece a todo momento seja na hora de dormir, contanto história e ela está imaginando, seja na hora da comida que você faz um aviãozinho e ela imagine a comida como alguma coisa. O tempo todo (P1).

As crianças brincam de faz de conta, brincam com regras, brincam livremente, mas livremente já é o faz de conta né?(P2).

No brincar livre imitam muito situações cotidianas, fazem as bonecas de filhas, brincam de cozinhar, de serem uma família, alguns preferem construir brinquedos e daí criar uma história. São elas que estipulam quem irá brincar e muitas vezes percebo que não gostam de incluir os amigos que não querem seguir as regras impostas pelo "dono da brincadeira" e também aqueles que não gostam de organizar o espaço no final da brincadeira (P3).

Elas brincam de faz de conta, elas brincam dos papéis sociais: ah meu pai é bombeiro, então ela vai brincar daquilo ali naquele momento e entra na imaginação dela, na criatividade ali ela fantasia e naquele momento da brincadeira ela também pode aprender muitas coisas (P4).

A brincadeira de papéis aparece em cada resposta, as professoras conseguem perceber a sua existência, no entanto, de acordo com o contexto até aqui analisado, ela precisa acontecer nos espaços e tempos entre uma tarefa e outra. Ela não tem um papel central no desenvolvimento da rotina pedagógica, ficando submetida a momentos livres sem finalidades pedagógicas, após a realização de tarefas específicas, demandas da própria rotina escolar, ao próprio comportamento das crianças, entre outros, não sendo consideradas no movimento de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento infantil. Conforme pode-se notar na fala da professora P2, ao complementar sua resposta:

Sim temos os horários das brincadeiras direcionadas e temos os horários das brincadeiras livres em que elas podem realmente fazer aquilo que elas gostariam de fazer, de correr, brincar de pega-pega, brincar com um colega sem essa intenção de registro (P2).

Enquanto o brincar, atividade-guia, permanecer alheio à centralidade do processo de ensino e aprendizagem, a idealização e a crença de um brincar correto de acordo com a perspectiva do adulto continuam ganhando espaço e força, silenciando assim a voz das crianças como protagonistas sociais e culturais.

Mas esse livremente não quer dizer que elas tenham que brincar somente por brincar, acredito que tenham que brincar por brincar sim, mas elas têm que brincar também com uma orientação. Por exemplo, demos um carrinho para um aluno brincar e ele não sabia como usar, ele pegou o carrinho e jogou. Esse menino está aqui desde quando? Desde o maternal 1 e já está na Etapa 1. Então se a gente não abrir os nossos olhos para esse brincar mais, não seria vigiado, dirigido, mais orientado, até mesmo uma brincadeira simples, mas com uma orientação, a criança não vai conseguir desenvolver e brincar daquilo de uma forma, não digo correta, mas próxima do que precisa ser (P2).

Como pode-se perceber, o caminho a ser percorrido para a superação do desafio posto é a Educação Infantil tornar-se um lugar de ampliação das possibilidades da criança em sua interação com o mundo que a cerca. Segundo Marcolino (2016, p.125),

A brincadeira como atividade-guia da criança pré-escolar tem seu desenvolvimento condicionado às possibilidades que a realidade social oferece. Quando crianças brincam fora do espaço escolar, podem ou não encontrar as condições necessárias para que as ações e as relações sejam estabelecidas com qualidade para que a atividade evolua. Na escola de Educação Infantil, essa atividade deve ser intencionalmente planejada para garantir tais condições.

Dessa forma, se para Elkonin (2009), o papel exerce a centralidade e unidade fundamental da brincadeira, para Marcolino (2017 apud. COSTA; MELLO, 2017, p. 161), o papel exercido na brincadeira “[...] também ocupa a posição central na intervenção do professor. Assim, a ação pedagógica que possibilita o desenvolvimento da brincadeira contém ações e intervenções que incidem sobre o papel”. Nesse sentido, a autora defende que tudo o que o professor fizer para possibilitar que “[...] a interpretações de papéis seja mais rica, afeta o desenvolvimento da brincadeira e dos processos psicológicos relacionados a ela”.

Em todos os seus estudos, Vygotsky determina que a interação do indivíduo com o meio no qual está inserido, bem como com os elementos físicos, culturais e sociais que o constituem, estrutura o desenvolvimento humano. Dessa maneira, pensar o papel do professor na Educação Infantil acerca do brincar como atividade-guia pressupõe afirmar que este é responsável por pensar, organizar e estruturar os espaços e tempos para que a brincadeira surja, se desenvolva e se encerre de forma qualitativa.

É importante ressaltar que o surgimento e o desenvolvimento da brincadeira de papéis não estão inseridos de forma exclusiva na ação do professor, ou seja, acontecem de forma espontânea entre as crianças. A exemplo disso, como se pode observar nas entrevistas, mesmo que a brincadeira de papéis não tenha tempos e espaços planejados e enriquecidos pela equipe escolar, fora observada de forma unânime pelas educadoras. Diante disso, é importante que se reconheça a importância da brincadeira de papéis e se pense a prática pedagógica a partir dela. Cabe ao professor planejar, pensar e organizar os tempos e espaços dentro da rotina escolar, bem como ofertar matérias, contextos, enredos para que a brincadeira flua de maneira significativa. Além disso, cabe-lhe mediar as interações que acontecem nesses espaços de forma a oportunizar a exploração de mais e melhores ferramentas que valorizem e amplifiquem essas interações e, mais ainda, cabe ao professor ter ouvidos e olhos atentos para ouvir a voz das crianças e ver o brincar como aprendizagem e desenvolvimento real e iminente. É esse olhar e essa escuta atenta que oferecem ao educador subsídios para verdadeiramente conhecer a função

da Educação Infantil, para além de ideia errônea de uma exclusiva preparação para o Ensino Fundamental e a antecipação de habilidades de leitura e escrita.

Essa perspectiva pode ser observada nas respostas da diretora e da coordenadora quando questionadas sobre os tempos e espaços do brincar:

Há espaços e tempos para o brincar. Definidos pelos professores no planejamento. Definidos também pela criança, algo que deveria acontecer mais. Tanto que na rotina eles esperam desesperadamente pela hora do brincar. E a gente sabe que nem sempre a rotina é feita pela criança. Talvez o que falte nesses espaços e tempos para o brincar seja a criança ter o direito de fazer a rotina junto com o professor, às vezes ela até faz, mas se não terminou a atividade ela não vai, e outras questões que conhecemos bem. Então existe espaços e tempos para o brincar e na minha concepção, espaço é em qualquer lugar, qualquer hora, que tem que caber e tem que ser primordial porque a criança aprende brincando (Diretora).

Era para ter mais, principalmente espaço que é uma das minhas paixões e me incomoda no sentido de não organizar o espaço educador no sentido de facilitar. Mas contraditoriamente a criança tem uma habilidade de mesmo que não tenha espaço ela cria, ela enxerga. Mesmo que você não crie, a criança vai criar. Não é o ideal, porque eu penso se ela já cria onde não tem, imagina o que poderia fazer num espaço que você já propicia. A criação dela seria muito mais rica (Coordenadora).

Ambas representantes da equipe gestora compreendem a importância dos espaços e tempos destinados ao brincar dentro da rotina escolar. Além dos espaços físicos que a escola já possui, as profissionais indicam a possibilidade de que novos espaços e tempos sejam criados por meio da autonomia das próprias crianças nos momentos que lhes sobram das rotinas pré-determinadas pelas educadoras e professoras. Observa-se aqui a necessidade de se qualificar e intensificar esses momentos, dar vez e lugar às crianças dentro da rotina escolar para que o brincar aconteça de forma mais significativa.

Diante o exposto, a equipe gestora da escola foi questionada sobre quais dificuldades eram percebidas para que as professoras e educadoras garantissem o brincar nessa etapa de ensino por meio da prática pedagógica. As respostas concedidas nos permitem identificar um dos maiores desafios no campo educacional, um sentimento de necessidade de escolarizar a Educação Infantil, antecipando conteúdos que desenvolvem habilidades e competências referentes ao Ensino Fundamental.

Eu acredito que seja a falta, não de conhecimento, já receberam muitas formações, mas falta de sensibilidade. As nossas meninas, principalmente as mais antigas de casa, têm muito enraizada aquela ideia de criança sentada, fazendo atividades no papel. É uma situação triste. Penso que a dificuldade é que ainda não interiorizaram isso, essa concepção do brincar, por mais que a gente fale, cobre, as vezes acompanho algumas atividades que estão legais, bem interessantes, mas no meio aparece uma cobrança desnecessária. Assim vemos a dificuldade de interiorizar a concepção do brincar, de criança, infância, de educação Infantil, desse tempo. Infelizmente a gente ainda tem, e ainda em algumas professoras mais novas, essa questão de planejar por protocolo, planejar para a coordenadora e menos para a criança. E mesmo nas meninas mais novas, que estudam mais, não sei se se preocupam com comparações, como o que a coordenadora vai falar e acabam incorrendo no mesmo erro. É triste (Diretora).

Dessa equipe ainda tenho poucos argumentos para colocar o que realmente é, pois cheguei no fim de 2019 e 2020 não aconteceu, então corro o risco de ser injusta com a equipe. O que eu intuo que seja, não é uma questão de formação, de estarem cruas, mas saber que a teoria pode e deve sair do papel e vir para sala de aula, então sinto que de longe o problema seja esse, ver que é possível tirar do papel e aplicar na prática com as crianças (Coordenadora).

Conforme a fala da diretora, percebe-se que a rotina da escola é permeada de tarefas estabelecidas com a finalidade de que a criança aprenda algum conteúdo em específico. O brincar fica relegado a momentos de distração e recreação. Nesse sentido, muitas professoras ainda validam a ideia de que a criança só aprende realizando tarefas escritas, xerocopiadas, entre outras. Como já discorrido neste trabalho, a invenção da prensa tipográfica dá início a um movimento de separação entre adultos e crianças, justamente ao diferenciar aqueles que lêem e têm acesso ao mundo pela leitura daqueles que não o fazem. É nesse movimento que a infância começa a ser percebida dentro da sociedade, como uma estrutura que apresenta necessidades próprias diferentes das do mundo adulto, como, por exemplo, a necessidade de crianças frequentarem uma instituição para aprenderem o código da língua materna, ou seja, serem alfabetizadas. Uma vez alfabetizadas, elas têm acesso e permissão para compreender o mundo, ocupando então um lugar social. Retomamos esse conceito justamente para questionar se ainda, séculos depois, essa ideia não continuaria sendo perpetuada nos corredores de instituições de Educação Infantil. A ideia de que a criança precisa ser alfabetizada para só então ter reconhecimento social, permissão e possibilidade para aprender.

Discorrendo sobre as dificuldades em conhecer a equipe de forma mais aprofundada, devido ao pouco tempo de trabalho na unidade escolar e as consequências do modo de trabalho adotado devido à pandemia, a coordenadora relata que percebe a apropriação do movimento de alinhar teoria e prática como principal dificuldade da equipe em garantir o brincar por meio da prática pedagógica. Essa pontuação feita pela coordenadora abriu caminho para pensar sobre o processo formativo ofertado às docentes, mais especificamente acerca dos documentos e direcionamentos legais que alicerçam o trabalho pedagógico. Diante desse contexto, as profissionais foram questionadas sobre em quais documentos e legislações estruturavam sua prática.

Eu acredito que tudo é baseado na LDB (E1).

Então, tem agora essa BNCC, mas eu não fiz formação nenhuma (E2).

Hoje a gente se baseia no Currículo Paulista e na BNCC que é o que a gente mais vem estudando e acompanhando o material do SESI-SP (P1).

Na BNCC, no Currículo Paulista e nas Orientações do Sistema SESI de Ensino. Tudo um quanto confuso tanto para a gente, quanto para nossos superiores, porque parece

que não tem nada definido, parece que uma hora estávamos fazendo certo, outra hora está errado, mas é no que ultimamente estamos nos baseando (P2).

Currículo Paulista e BNCC (P3).

Bom nos RCNEIs e na BNCC que são principais e no Currículo Paulista também (P4).

A BNCC e o Currículo Paulista foram os documentos que ganharam ênfase nas respostas apresentadas. É importante ressaltar que o Currículo Paulista é um documento curricular homologado pela Secretaria Estadual de Educação em agosto de 2019, buscando “traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo”. Dessa forma,

[...] contempla as competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada em 20 de dezembro de 2017, bem como os currículos e as orientações curriculares das redes de ensino públicas e privadas (SÃO PAULO, 2019, p. 11).

Alinhado à BNCC, o Currículo Paulista se estrutura em determinações de habilidade e competências definidas como essenciais ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, toda a crítica feita a BNCC no decorrer deste trabalho é validada e reforçada também quanto ao Currículo Paulista, uma vez que este atenta para a mesma fragmentação de direcionamentos e perspectivas em relação ao processo de desenvolvimento educacional. No que tange à Educação Infantil, conforme supracitado na seção 2, ambos documentos reafirmam em suas entrelinhas a prática de ações escolarizantes e a antecipação da dinâmica de alfabetização desde a primeira etapa da Educação Básica.

Um outro documento citado nas entrevistas foi o material curricular do Sistema SESI – SP de Ensino. Cabe ressaltar que a Secretaria Municipal firmou parceria com essa rede privada em 2018, adquirindo material apostilado para as etapas obrigatórias de Educação Infantil, no caso do município, Etapas 1 e 2, que atendem crianças de quatro a cinco anos. Além do material apostilado para essas turmas, o sistema privado oferece formações ao gestores e professores que atuam nas instituições infantis.

Esses documentos também aparecem na resposta da coordenadora, que sinaliza uma maior sistematização das formações após parceria da rede municipal com a rede privada:

Em nossa Rede, de uns três anos para cá as formações para coordenadores tem melhorado sistematicamente, eu tenho gostado bastante, principalmente depois que se instituiu convenio com o Sistema SESI-SP, as formação ficaram mais sistematizadas e organizadas. Os documentos são indicados pela Secretária e pelo próprio SESI-SP são os Parâmetros, as Diretrizes (Coordenadora).

Acerca dos documentos e legislações que fundamentam seu trabalho, a diretora responde que

Todos os documentos que legislam sobre a Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, aquela publicação do MEC sobre os Direitos de Aprendizagem das crianças. Na verdade, não vou falar de BNCC. Mas eu penso nesses assim, na legislação e outros documentos do MEC que trazem toda essa questão de criança, infância, de Educação Infantil, dos direitos de aprendizagem da criança, que são diferentes deste que se falam na BNCC, porque são bem a essência mesmo, aquela questão da escolha da criança, em ouvir a criança, respeitá-la em sua individualidade. Gosto muito desse documento que traz os direitos das crianças, ele não tem um texto teórico, ele vem basicamente os direitos das crianças que tem que ser respeitados em cada âmbito e dimensão da infância. E todas as vezes que eu penso nisso, na nossa escola, nas nossas crianças ou que eu tenha que fazer algum trabalho, que eu tenha que escrever alguma coisa, que eu tenha que dar alguma formação eu sempre me remeto de volta a este documento. Tem os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil, que é algo que eu considero bastante, pois fala do prédio escolar, da estrutura da Educação Infantil (Diretora).

A falada diretora também atenta para outros documentos e publicações do Ministério da Educação que indicam um atendimento educacional mais significativo e de qualidade. É importante destacar que o documento ao qual a profissional se remete é uma publicação do Ministério da Educação denominada Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), cujo escopo abrange critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das instituições infantis, além de explicitar elementos para definir diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento das instituições de âmbito governamental ou não. Um segundo documento trazido na fala da diretora foram os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (2006), uma publicação do MEC que trata das referências de qualidade para a Educação Infantil, a fim de que tais instituições promovam a igualdade de oportunidades educacionais, considerando as diferenças, diversidades e desigualdades entre as crianças em todo o território nacional.

A fala revela que a profissional possui um repertório maior de leituras e conhecimentos acerca dos documentos que direcionam o desenvolvimento do atendimento dentro da Educação Infantil. Algo que explica o fato de demonstrar ter mais conhecimento acerca das muitas dimensões que deveriam ser abordadas e efetivadas dentro dessas instituições. No entanto, sua fala também indica que tal efetivação ainda é um processo a ser conquistado.

Dessa maneira, a diretora ressaltou a inexistência de formações específicas quantos aos documentos e legislações que atendem a Educação Infantil. A profissional citou as poucas formações que recebeu ao longo da sua vida profissional, exercendo diferentes funções na mesma rede de ensino, chamando atenção para a deficiência da formação continuada ofertada pela rede. Nessa fala, a entrevista destaca também a falta de um currículo direcionado à educação municipal.

Nunca recebi. Sobre esses documentos nunca recebi. Fui uma vez quando ainda era Orientadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação em uma leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais na UNESP (Universidade Estadual de São Paulo)

de Presidente Prudente. Penso que todas as formações que recebemos são baseadas nesses documentos, mas especificamente estudar sobre os documentos? Não. Quando entrei na prefeitura, nós fizemos cursos longos, inclusive, sobre os Referenciais. Esse a gente fez, acho que todos fizeram. Duravam meses as formações. Mas em resumo, não me lembro de nenhuma formação, grupo de estudos, aplicações práticas de nenhum desses documentos. Sinto falta de um currículo nosso, um currículo da rede, feito por todos nós que estamos no chão da escola. Não recebemos documentos formativos, diretivos da rede (Diretora).

Nesse contexto, dois novos desafios se constituem, distanciando a efetividade do brincar na Educação Infantil. O primeiro relaciona-se à deficiência na formação dos professores, uma questão que vem assolando os contextos educacionais ao longo da história, já o segundo contempla a fragilidade do currículo para essa etapa de ensino.

No que diz respeito à formação dos professores, compreende-se que sua qualidade está extremamente interligada ao reflexo de suas práticas educacionais, ou seja, em seu trabalho pedagógico como um todo, desde seu planejamento até seu modo de agir e intervir. Nessa direção, Garcia (1995, p.55) observa e alerta para a necessidade de se pensar a formação como um “*continuum*”. O autor defende a ideia de que “não se deve pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”.

Nunes e Kramer (2013, apud NUNES; KRAMER; CARVALHO, 2013, p. 40) ressaltam que “a formação em serviço é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional, mas também para orientar e agregar valor à profissão docente, já que é no diálogo que esses educadores constroem saberes e ressignificam a prática”. No que tange ao cenário de formação docente na Educação Infantil, as autoras asseveram que

É importante considerar a dimensão coletiva da formação, ou seja, estimular creches e pré-escolas a pensar e discutir os rumos do trabalho com as crianças pequenas. É na coletividade que o papel dos gestores e professores ganha força, levando o grupo a buscar novas formas de organização, condições de trabalho, bem como a reformular a teoria e prática social. Nesse sentido, é relevante pensar a profissionalização docente, o reconhecimento social dos professores de Educação Infantil, nas propostas de formação, de forma que os municípios invistam na articulação de suas políticas de Educação Infantil e de formação de professores.

Dessa forma, é importante compreender a formação docente como um espaço de constante reflexão entre teoria e prática, viabilizando gradativamente a qualidade da ação pedagógica nesse processo, denotando assim a formação como um momento em que saberes e práticas vão sendo tomados de novos significados e conceitos, garantindo a produção de novas competências docente. É importante ressaltar que uma educação que atenda às necessidades sociais atuais não se conquista apenas com uma adequada formação de professores, os limites dessa discussão tomada isoladamente já são conhecidos. A formação de professores é uma

condição fundamental para as transformações que se fazem necessárias na educação, sendo apenas um dos requisitos.

Assim, abre-se caminho para se discutir o segundo desafio observado na fala da diretora, ao relatar a falta de um currículo próprio para o sistema de ensino municipal, bem como o não recebimento de documentos diretivos e formativos pela rede. É possível identificar o quanto as demandas curriculares apropriadas pela rede não atentam para as necessidades específicas que emergem no cotidiano escolar. Diante das entrevistas realizadas, é possível compreender que a educação municipal direciona seu trabalho pedagógico a partir da BNCC e do Currículo Paulista, sendo para a Educação Infantil, conta ainda com o sistema privado SESI-SP. Tal direcionamento ainda é frágil, fragmentado e distante de uma educação de qualidade. Se os currículos são fragmentados, como é possível existir uma educação integral?

Os desafios citados nesta seção abrangem o não reconhecimento das infâncias como uma estrutura social e a criança como ser social-histórico, protagonista de seu desenvolvimento, o brincar relegado a momentos lúdicos, muitas vezes idealizado e universalizado, sem espaços e tempos apropriados na rotina escolar. Além disso, a escolarização e antecipação do desenvolvimento de habilidades e competências destinadas ao Ensino Fundamental, bem como a fragilidade e carência da formação de professores. Fica então evidente a falta de direcionamento curricular para com a Educação Infantil. O brincar como garantia ao direito à infância se perde, é silenciado e invisibilizado, assim como criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Toda criança tem o direito de brincar sem ser interrompida por um adulto que interfere em sua brincadeira dizendo o que ela deve fazer, porque o que ela está fazendo está errado e ela não tem tempo para o erro, a comparando-a com outra criança que está “fazendo certo”, apressando o processo de pesquisa e construção de conhecimento que está sendo elaborado com cuidado pela criança que brinca e transforma o erro em aprendizagem.”
(Thais Romero)

Pensar e compreender as especificidades que compõem as infâncias, percebendo a criança como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nos corredores das instituições de Educação Infantil, não é uma tarefa recente e inédita. A busca pela validação de uma educação para as infâncias que se estrutura partir de um pensamento de criança enquanto sujeito histórico e social com direitos, a ideia de uma aprendizagem que considere a criança em sua totalidade, permitindo-lhe a o direito à escuta de suas especificidades, diversidades e culturas, a concepção de um brincar livre como forma de essencial de desenvolvimento cognitivo, cultural e social, estão presentes em inúmeras pesquisas científicas, livros, reflexões, entre outros. No entanto, a efetividade de todas essas reflexões ainda não chegou entre os muros das escolas.

Dentro das instituições de Educação Infantil, encontramos rotinas que privilegiam atividades de escolarização. Entre os professores, percebe-se uma ânsia em alfabetizar as crianças pequenas como condição para poderem assim compreender e conhecer o mundo que as cerca. As compreensões acerca das infâncias, crianças, brincar e educação estão sempre presentes nos relatos, estudos e formações, no entanto, estabelecer de forma significativa todo esse conhecimento na prática ainda é um desafio.

Por essa razão, na seção **Infâncias: Possibilidades e Desafios**, recorreremos à Sociologia da Infância para compreendermos e validarmos o reconhecimento da criança e das infâncias ao longo do tempo, identificando a criança como um sujeito histórico, cultural e social, bem como as infâncias enquanto uma categoria estrutural presente na sociedade. Pensar infâncias e crianças a partir dessa concepção nos permite mensurar o quanto essa etapa da vida não é garantida apenas pela idade dos agentes que a compõem, mas também pela construção das perspectivas sociais e culturais ao longo do tempo. As infâncias estão postas na sociedade, recebendo intervenções e interferindo no modo de organização dos demais grupos sociais.

Essa intrínseca relação com outras categorias estruturais da sociedade faz da infância uma denominação no plural. Esse período da vida não deve ser romantizado ou idealizado como uma fase única para todas as crianças, sendo adjetivada como um estágio de pureza, inocência, ludicidade, entre outros fatores. Deve ser considerada diversa, pois as crianças estão inseridas em diferentes contextos sociais e culturais, que se modificam dentro da dinâmica de desenvolvimento da sociedade ao longo da história.

Para além desse importante reconhecimento de criança e infâncias, é possível compreender e dimensionar o quanto esses dois elementos ainda são invisibilizados e silenciados socialmente. No que tange à legalidade que garante os direitos das crianças, existe um número significativo de atos legais que determinam o cuidado, a proteção e provisão de diferentes recursos, no entanto, ainda há a negligência desses direitos, altos índices de trabalho e violência infantil. Essa contradição ainda acontece devido à não apropriação efetiva do ser humano criança como cidadão, e não como um ser que precisa aprender e desenvolver habilidades e competências específicas para só então ser visto e ouvido.

No cenário político, a Sociologia da Infância ressalta o fato de as políticas públicas ora serem definidas para diferentes grupos sociais, assim reverberando consequências diretas no universo infantil, ora conceberem a infância e a criança como objetos enfocados pelas políticas, garantindo o desenvolvimento de leis que assegurem seus direitos, mas não criando ferramentas para sua efetivação social. Por fim, nesse mesmo cenário, definem-se a infância e a criança como objetos instrumentalizados pelas políticas, quando se fundamentam estratégias de investimentos sociais para o futuro desenvolvimento de cidadãos competentes para ingressar no mercado de trabalho e na vida em sociedade, desconsiderando assim o que a sujeito social que a criança já é.

A invisibilidade e o silenciamento das infâncias também adentramos muros escolares e se refletem em um processo de ensino e aprendizagem que muitas vezes contempla e expõe um currículo ainda colonizado a partir de referências e valores dos adultos. Rotinas enfadonhas de atividades de alfabetização, reconhecimento e apropriação de formas, números, sílabas e letras. Existe hora da atividade, hora de comer, hora de ir ao banheiro, hora de dormir, tomar banho etc. O brincar, atividade essencial ao desenvolvimento infantil, fica relegado a momentos de passatempo, quando não associado ao bom comportamento e à conclusão de atividades escolarizantes.

É imprescindível ressaltar que não queremos idealizar um currículo que exclua a participação do adulto na organização e condução do processo de ensino e aprendizagem. Seria inviável. O que se defende é exatamente o direito à escuta das vozes infantis. A escola e o seu

processo de ensinagem e de aprendizagem precisam ser dialógicos com as culturas estabelecidas pelas crianças. É nessa engrenagem dialógica que se dá aquilo que os teóricos da Sociologia da Infância denominam de reprodução interpretativa.

Nesse processo, o desenvolvimento infantil é estruturado a partir das relações que a criança estabelece com as diferentes rotinas culturais e sociais nas quais está inserida, apropriando-se de condições e elementos que lhe são postos, interpretando-as à sua maneira, como suas ideias, pensamentos, deduções. Assim, de forma global e não linear, a criança cria recursos para criar sua própria cultura de pares, interpretando o mundo que a cerca.

Nesse caminho, no âmbito da teoria histórico social, o desenvolvimento infantil é percebido de maneira bastante similar, defendendo a formação do ser humano pelas suas apropriações materiais e não-materiais constituídas pelos homens ao longo da história, sendo que tais apropriações se dão justamente pela atividade realizada pelo ser. É nesse dinâmica que chegamos à importância do brincar infantil, considerado uma atividade guia no desenvolvimento da criança.

Diante disso, na seção **O Brincar e o Desenvolvimento Infantil: A Criança e a Necessidade da Brincadeira**, discutiu-se como, por meio da brincadeira de papéis, a criança assimila a realidade que a cerca, estabelece soluções criativas para se apropriar das condições e elementos culturais que percebe a partir das interações com outras crianças e diferentes grupos sociais. O Brincar torna-se assim, uma atividade essencial que oferece à criança possibilidades inúmeras para compreender e conhecer o mundo. A brincadeira de papéis como atividade-guia proporciona uma dinâmica na qual a criança consegue dialogar com as diversidades e complexidades da realidade que a envolvem, apropriando-se de habilidades e compreensões que delineiam seu aprendizado.

Dessa forma, podemos afirmar que a brincadeira proporciona para as crianças uma Zona de Desenvolvimento Iminente, uma vez que alcança níveis mais elevados e complexos de desenvolvimento. Portanto, quando assume diferentes papéis ao brincar, a criança negocia com as regras, administra o tempo e o espaço, atribui significados a objetos diversos. Além disso, tem a possibilidade de levantar hipóteses, solucionar diferentes questões emergentes, criar enredos e tramas, compor o seu próprio eu, tudo isso a partir da interação entre pares em uma situação imaginária. As portas se abrem para que ela conheça e se reconheça no mundo.

Nesse contexto, é essencial que olhemos para a Educação Infantil como etapa essencial ao desenvolvimento das crianças. A escola necessita intensificar seu papel humanizador, atribuindo sentido à ação pedagógica para além da execução de tarefas fragmentadas sem

significados expressivos. A educação para as infâncias precisa ser construção e processo contínuo de escuta.

Na seção **Os Enredos Históricos das Infâncias à Educação Infantil: Uma Luta em Questão**, quando se dimensiona um apanhado histórico sobre a constituição do atendimento educacional para as infâncias no Brasil, percebemos sua idealização em raízes estrangeiras plantadas em solos colonizados. De cunho médico assistencialista a uma vertente de cunho pedagógico, a Educação Infantil enfrentou ainda enfrenta muitos desafios até ser consolidada como um direito das crianças. Efetivada na Constituição Federal de 1988 como direito tanto da criança quanto da família do trabalhador, essa etapa de ensino é descrita como competência da educação na LDB de 1996, mas só no ano de 2007, com a elaboração do FUNDEB, começa a receber recursos próprios para o seu desenvolvimento. Da sua criação ao estabelecimento de estratégias financeiras para seu desenvolvimento foram quase duas décadas.

Esse desafio também é reverberado no currículo dessa etapa de ensino. O atendimento às crianças passa a acontecer no interior das escolas, deixando de privilegiar um atendimento meramente assistencialista para promulgar o atendimento educacional. No entanto, o Brasil é um país extenso e constituído por uma ampla diversidade social e cultural, dessa forma, a Educação Infantil acontece de diferentes formas em caminhos diversos pelos municípios brasileiros.

No intuito de nortear um currículo para a Educação Infantil, os RCNEIs (1998) denotam uma dicotomia entre teoria e prática. Utilizado como um grande guia, o documento fomentou a escolarização precoce a partir da fragmentação de conteúdos e objetivos, além de trazer orientações didáticas pontuais e apresentar critérios avaliativos. As infâncias foram desconsideradas e as crianças conjecturadas a uma aprendizagem homogênea.

No ano de 2006, com a homologação da Lei nº 11.274, o Ensino Fundamental passa a ser antecipado em um ano, diminuindo assim o tempo da criança na Educação Infantil. Com essa medida, a escolarização precoce para essa faixa etária ganha força e caminha na contramão de uma escola pensada nas especificidades das infâncias.

Contrapondo esse contexto, as DCNEI (2009) constituem um grande ganho para a educação. É o primeiro documento com força de lei que configura um atendimento de qualidade para as crianças, percebendo essa etapa de ensino como fundamental para o desenvolvimento infantil e não apenas como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Considerando a criança como sujeito histórico, de direitos e ser social, o documento apresenta diretrizes para o atendimento nas intuições baseadas no reconhecimento das diversidades e pluralidades das dimensões infantis. As DCNEI (2009) representaram um grande avanço na qualidade da

educação ofertada às crianças, no entanto, sua efetivação dentro dos muros da escola ainda é deficitária.

É nesse cenário que a emenda constitucional nº 59 de 2019 é considerada uma conquista para a Educação Infantil, uma vez que torna obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 4 anos, uma decisão que até então cabia à família. O direito à educação para essas crianças estava condicionado ao direito dos pais trabalhadores. Esse é um exemplo de política com enfoque na criança e nas infâncias, na qual a criança tem o direito legal, mas sua efetivação está condicionada a outros fatores, conforme defendido pela Sociologia da Infância.

Com a nova reforma da educação brasileira e a implantação da BNCC (2018), a Educação Infantil passa novamente por novos (velhos) desafios, as crianças perdem sua voz e o direito a uma educação integral para adquirirem habilidades e competências práticas, cognitivas e sócio-emocionais de forma fragmentada e alienada. Defendendo a garantia de apenas seis direitos de aprendizagem e o desenvolvimento de dez competências gerais, a nova normativa curricular nacional se destaca pela falta de uma fundamentação teórica, descrevendo conteúdos e práticas pedagógicas que evidenciam a fragmentação de conteúdos e a redução de possibilidades de aprendizagem dos alunos e de ensinagem para os professores. Aqui, tanto as crianças quanto os docentes são silenciados.

Estruturada a partir de toda essa reflexão teórica, a pesquisa precisou também contar com a fala e os olhares dos profissionais que desenvolvem a prática do atendimento educacional às crianças. Foi necessário ir a campo para atrelar a teoria à prática, compreendendo a realidade do cotidiano da instituição escolhida como cenário desta pesquisa e perceber os enredos experienciados pelas crianças e profissionais que a compõem.

Na seção **O Brincar na Escola de Educação Infantil: O Trabalho de Campo**, a análise das entrevistas possibilitou perceber o quanto os conceitos de criança e infância ainda são frequentemente universalizados no ambiente escolar, validando uma concepção de criança que precisa se apropriar de conteúdos, habilidades e competências baseadas em valores e referências estabelecidas pelos adultos. A pluralidade da infância também é concebida a partir das especificidades físicas, emocionais e aptidões cognitivas. Elaborar estratégias de ensino e aprendizagem a partir dessas concepções significa negligenciar o papel humanizador da escola no reconhecimento das diversidades e especificidades humanas, bem como engessar uma prática pedagógica com a não escuta das vozes infantis.

Se a escola não conhece seus alunos, fica inviável elaborar um currículo para o desenvolvimento da aprendizagem das suas crianças, pois se dá de forma global, a partir das vivências que a criança possui não só dentro da escola, mas em casa, na igreja, no clube, na

praça, no mundo. O desenvolvimento infantil não acontece em uma dinâmica de mão única, contanto apenas com aquilo que a escola tem a oferecer, mas necessita da bagagem trazida pela criança. Não existe diálogo quando apenas uma das partes tem o direito e o lugar fala.

A respeito do lugar que o brincar ocupa na Educação Infantil, as entrevistas de campo nos permitiram perceber o quanto, de certa forma, a brincadeira de papéis, tida como a atividade guia para as crianças dessa etapa de ensino, pouco está presente na rotina da instituição. A equipe escolar reconhece a importância do brincar de uma forma geral para o desenvolvimento da criança, no entanto as vezes ele percebido e possibilitado apenas como ação lúdica após o término de atividades ou em momentos livres da rotina pedagógica.

Se temos o brincar como atividade guia para o desenvolvimento das crianças, é essencial que tal prática fundamente e norteie todo a rotina da instituição. É preciso oferecer tempo, espaço e recursos materiais e não-materiais para que a brincadeira possa acontecer com mais possibilidades e significados. A ação do professor como mediador dessas situações deve-se embasar em reconhecer a importância desse momento. Se o professor não se apropriar dessa importância, continuará aplicando tarefas e mais tarefas, criando modelos de brincar, impondo-lhes referências ineficientes e sem sentidos para as crianças.

Como já descrito anteriormente neste trabalho, cabe ao professor planejar, pensar e organizar os tempos e espaços dentro da rotina escolar, bem como ofertar matérias, contextos, enredos para que a brincadeira flua de maneira significativa. Mediar as interações que acontecem nesses espaços de forma a oportunizar a exploração de mais e melhores ferramentas que valorizem e amplifiquem essas interações, mais ainda, cabe ao professor ter ouvidos e olhos atentos para ouvir a voz das crianças e ver o brincar como aprendizagem e desenvolvimento real e iminente. Apropriando-se dessas ações, o professor cria condições para acompanhar e avaliar o desenvolvimento das crianças, fundamentando-se em uma prática significativa, coerente e humanizada.

A prática pedagógica na Educação Infantil necessita tanto se estruturar tanto pelos eixos norteadores das interações e brincadeiras, quanto estar atrelada ao trinômio brincar, cuidar e educar. Caso contrário, não haverá aprendizagem significativa, interações construtivas ou momentos potencializadores de desenvolvimento humano. O que haverá são tarefas exaustivas, educação e conhecimento fragmentados, formando mão-de-obra alienada para o mercado de trabalho.

É esse olhar e essa escuta atenta que oferecem ao educador subsídios para verdadeiramente conhecer a função da Educação Infantil, superando os desafios que lhe foram postos com as determinações e orientações legais, bem como as condições culturais e sociais

estabelecidas ao longo do tempo. É necessário romper com as raízes amargas de um currículo colonizado pelo olhar do adulto, permitindo que a criança tenha voz e vez e o direito à escuta e à participação ativa em seu processo de desenvolvimento. E por fim, a questão que me encontra é: Como efetivar um currículo significativos para as especificidades das crianças e suas infâncias dentro da Educação Infantil? Como fazer com que toda a discussão e reflexão levantada ao longo do trabalho chegue de fato ao chão da escola e reverbere em práticas educativas humanizadoras que respeitem e reconheçam as necessidades do universo infantil? O caminho não será fácil, mas se até aqui chegamos, podemos ir além. O desafio está posto.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 35, n. 127, p. 461-474, abr/jun. 2014

ALVES, B. M. F. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. Dossiê temático. **Revista Aleph**: Rio de Janeiro, ano V, n. 16, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/dhenr/Downloads/21-16-PB.pdf> . Acesso em dezembro de 2019.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018

ARCE, A. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. *Educ. Soc.* [online]. 2001, vol.22, n.74, pp.251-283. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100014>.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BARRETO, Â. M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BARROS, F. C. O. M. de. **Cadê o brincar?: da Educação Infantil para o Ensino Fundamental** . São Paulo : Cultura Acadêmica, 2009.

BORBA, A. M. **Culturas da Infância nos espaços-tempo do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de Educação Infantil**. 2005. 298 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ). 2005

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil Brasília**. 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em novembro de 2019.

BRASIL. Planalto do Governo. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em dezembro de 2019.

_____. Planalto do Governo. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em dezembro de 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Brasília. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em dezembro de 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 6 fev. 2006b Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em dezembro de 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> . Acesso em: junho 2019

_____. Ministério de Educação e Cultura: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade – Mais um ano é fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2007.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

CAMPOS, Maria Malta e ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009

CERISARA, Ana Beatriz, O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P; NUNES, M.F.R. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. In: ROCHA, E. C; KRAMER, S. **Educação infantil: enfoques em diálogos**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

DANTAS, E. L. S. **Educação Infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos da discussão**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral – 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FARIA, M. de O. A teoria histórico-cultural e a brincadeira : (re)pensando a educação infantil a partir dos autores contemporâneos / Mariana de Oliveira Faria. São Carlos: UFSCar, 2016
 FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos: Ed. Ufscar; Florianópolis: ED. UFSC, 2001.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. Coleção Educação Contemporânea.

FREUD, S. *ElPoeta Y Los Sueños Diurnos*.1973. In: MEIRA, Ana Marta. **A cultura do brincar**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. (Dissertação de Mestrado)

Folque, M. A. O lugar da criança na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural. IN S. Almeida da Costa & S. Amaral Mello (Org.), **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores** (pp. 51-63). Curitiba:2017

GIL, Antônio Carlos. **A entrevista. Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987, p.109.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 202 p. ISBN: 8522422702.

Gil, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **À pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, T. M. (Org.): **Jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002

_____ **Jogos tradicionais infantis: O jogo, A criança e a Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KRAMMER, Sônia; ROCHA, Eloisa A. C. **Educação Infantil: enfoques em Diálogos**. 3ªed. Campinas, SP: Papirus, 2013

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J. et a. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 14 pgs., ago. 2007. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857>> Acesso em: dezembro de 2019

KUHLMANN JR., Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

KUHLMANN JR. M. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F; MOMM, C. **M.Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. (p. 21-38)

KUHLMAN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.** , Rio de Janeiro, n. 14, pág. 5-18, agosto de 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&nrm=iso acesso junho de 2020

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. IN: LONGAREZI, A.M. e PUENTES, R. V. (orgs.) **Antologia: ensino desenvolvimental**. Livro 1. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica Didática. Série ensino desenvolvimental. V. 4) EDUFU: Uberlândia, MG. 2017.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; MELLO, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Psicol. Esc. Educ.** , Maringá, v. 18, n. 1, pág. 97-104, junho de 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000100010&lng=en&nrm=iso>. acesso em julho de 2020

MARCOLINO, Suzane; MELLO, Suely Amaral; FOLQUE, Maria Assunção. Brincar juntos na Escola da Infância: a brincadeira entre crianças de idades diferentes na Proposta do

Movimento da Escola Moderna Portuguesa. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 123-135, jul./dez.2016.

MARCOLINO, S.A brincadeira de Papéis na Escola da Infância. IN S. Almeida da Costa & S. Amaral Mello (Org.), **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores** (pp. 51-63). Curitiba:2017

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social. Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Bomtempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, C. C.; CASTRO, L. O.; HERNECK, H. R. O silenciamento da Educação Infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pedagogia em ação**. Revista eletrônica do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais / Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. – v. 10, n.1 (1. sem. 2018)- . – Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2018.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 4. ed.; São Paulo, SP: Editora Cortez, 2008

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PASCHOAL, J. D., & MACHADO, M. C. G. (1). A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-Line**. 9(33), 78-95. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>. Acesso em dezembro de 2019

POSTMAN N. **O desaparecimento da infância**. Tradução: Suzana M. de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Graphia; 2005.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Pro-posições**. Campinas, v. 22, n. 01 (64), p. 199-211, jan./abr., 2011.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago., 2010.

QVORTRUP, J. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; CUNHA, Delcimar de Oliveira. Políticas públicas e a educação infantil brasileira: problemas, embates e armadilhas. In: PIMENTA, Carlos Alberto Máximo; ALVES, Cecília Pescatores. (Org). **Políticas públicas e desenvolvimento regional**. Campina Grande: Eduepb, 2010. 211 p. ISBN 978-85-7879-016-5.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SANTOS, J. B. dos. **O FUNDEB e a educação infantil no município de Itabuna / Joedson Brito dos Santos**. – 2012. 171 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, pág. 361-378, agosto de 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em agosto de 2020.

SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes (17-39), 2008

SARMENTO, M. J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais, **Revista O Social em Questão**. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, nº21 (15-30), 2009

SARMENTO, M. J.; Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SOARES, M. Leitura Crítica – A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BNCC - 3ª VERSÃO, 2016 apud BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Relatórios Analíticos. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_2_Infantil_Magda_Becker_Soares.pdf. Acesso em agosto de 2020

VYGOTSKY, L. S. A Formação social da mente, 1998. In: CAMPOS, Nara Fernanda De. **O Lugar dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Capivari – SP, 2009.

VYGOTSKY, Lev. **Do Ato ao Pensamento**. Lisboa: Moraes, 1991.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 71, p.21-44, 2000.

VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16^o ed. São Paulo: Ícone, 2018.

WAJSKOP, Gisela. **O Brincar na Educação Infantil: uma história que se repete**. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012

APÊNDICE

APÊNDICE A

Roteiro Entrevista Semiestruturada

Qual sua função e formação profissional?

Quanto tempo tem de profissão?

Há quanto tempo atua na Educação Infantil?

Há quanto tempo atua nesta unidade escolar?

Qual sua concepção de criança e infância?

Como você percebe as diferenças e diversidade das crianças?

Como você compreende o protagonismo infantil?

Qual o papel da Educação Infantil para as crianças?

Qual o lugar que o brincar ocupa no desenvolvimento das crianças?

Como você garante o direito a brincar na Educação Infantil?

O que é brincar livre e brincar dirigido?

Há espaços e tempos para o brincar? Quais? Quem os define?

Do que as crianças brincam? Como brincam?

Quais documentos e legislações que baseiam a sua prática pedagógica?

Há ações efetivas da gestão escolar/ Secretária de Educação Municipal que colabore com a organização do brincar no cotidiano da escola?