

Artigo

A pré-escola na EMEI e EMEF: desafios da construção de práticas pedagógicas para a infância

Pre-school at EMEI and EMEF: challenges for establishing pedagogical practices for children

Preescolar en EMEI y EMEF: desafíos de la construcción de prácticas pedagógicas para la niñez

Elisangela Paines Caffarate¹, Sueli Salva²

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Santa Maria – RS- Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o direito à educação e o direito à brincadeira como fundamentais às crianças. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de um município da região central do Rio Grande do Sul, onde ocorreram encontros formativos com as professoras das turmas de educação que atendem crianças de quatro a seis anos de idade, possibilitando uma reflexão referente às práticas docentes no âmbito dos diferentes contextos da Educação Infantil. Neste artigo, são abordados dois aspectos que foram importantes e discutidos em encontros formativos com professoras da Educação Infantil de dois contextos: o direito à educação e a legislação que o referenda e o direito ao brincar como possibilidade de construir significados sobre o mundo. Sabe-se que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento das crianças até cinco anos e onze meses de idade e é nessa fase que as crianças descobrem novos valores, sentimentos, costumes, ocorrendo também o desenvolvimento da autonomia, da identidade e a interação com outras pessoas. O outro aspecto mais discutido foi o brincar, pois auxilia na aprendizagem fazendo com que as crianças criem conceitos, ideias, em que se possam construir, explorar e reinventar os saberes. As crianças refletem sobre sua realidade e a cultura em que vivem.

Abstract

This article aims to reflect on the right for education and for play as fundamental for children. The research was carried out in two public schools of the central region's city of the Rio Grande do Sul state, where formative meetings took place with teachers who attend children from four to six years old, allowing a reflection regarding the teaching

¹ Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM), Especialista em Gestão e Supervisão Escolar (CUBM), Especialista em Alfabetização com Ênfase e Educação Infantil e Anos Iniciais (UFN); Pedagoga (UFN). Professora da Rede Municipal de Educação de Santa Maria. Atualmente atua na Educação Infantil e Anos Iniciais. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-4100-1985> E-mail: epainescaffarate@gmail.com

² Doutora em Educação (UFRGS), Especialista em Dança (PUC/RS); Pedagoga (UPF). Professora no Centro de Educação (UFSM). Departamento de Metodologia do Ensino. Editora Chefe da Revista Educação (Santa Maria. Online). Pesquisa sobre os temas das culturas infantis, práticas educativas e políticas para a infância. É líder do Grupo de Pesquisa: Itinerâncias - Estudos e Pesquisas sobre Infância, Culturas, Práticas Pedagógicas, Políticas Públicas e Curriculares (CNPq). É membro do grupo de pesquisa "Filosofia, Cultura e Educação" (FILJEM/CNPq). Orcid id: <http://orcid.org/0000-0002-6760-770X> E-mail: sueli.salva@ufsm.br



practices in the different contexts of Early Childhood Education. In this article, two important aspects were discussed based on formative meetings with the Early Childhood Education teachers of two contexts: the right to education and the legislation; and the right to play as a possibility to establish meanings about the world. The Early Childhood Education aims the development of children up to five years and eleven months of age. During this stage, the children discover new values, feelings, customs, also developing autonomy, identity and interaction with other people. Besides, the play aspect was discussed, considering it supports in learning, by making children create concepts, ideas, allowing them to build, explore and reinvent their knowledge. Children they influence on their reality and culture in which they live.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el derecho a la educación y el derecho al juego como fundamentales para los niños. La investigación se llevó a cabo en dos escuelas públicas de una ciudad de la región central de Rio Grande do Sul, donde se llevaron a cabo encuentros formativos con los maestros de las clases de educación que atienden a niños de 4 a 6 años, permitiendo una reflexión sobre las prácticas docentes en los diferentes contextos de la Educación Infantil. En este artículo se abordan dos aspectos que fueron importantes y discutidos en encuentros formativos con docentes de Educación Infantil desde dos contextos: el derecho a la educación y la legislación que la sustenta y el derecho al juego como posibilidad de construir significados sobre el mundo. Se sabe que la Educación Infantil tiene como objetivo el desarrollo de los niños hasta los cinco años y once meses de edad y es en esta etapa que los niños descubren nuevos valores, sentimientos, costumbres, desarrollando además la autonomía, identidad e interacción con otras personas. El otro aspecto más comentado fue el juego, ya que ayuda a aprender haciendo que los niños creen conceptos, ideas, en las que construir, explorar y reinventar conocimientos. Los niños reflexionan sobre su realidad y la cultura en la que viven.

Palavras-chave: Prática pedagógica, Educação Infantil, Criança, Direito à educação.

Keywords: Educational Practices, Early Childhood Education, Children, Access to Education.

Palabras claves: Práctica pedagógica, Educación Infantil, Niño, Derecho a la educación.

1. A curiosidade move a vida e move uma pesquisa

A pesquisa move a curiosidade, a curiosidade move a vida. Aqui, a curiosidade busca compreender: como são pensadas e desenvolvidas as práticas pedagógicas das professoras³ que atuam em turmas de pré-escola, mas em diferentes contextos, sendo uma em escola de Educação Infantil e outra escola de Ensino Fundamental? Partindo de experiências e práticas nos dois contextos, percebem-se diferenças, que nos levaram a refletir sobre as práticas desenvolvidas na Educação Infantil, em escolas de Educação Infantil e em escolas de Ensino Fundamental, sendo que, em algumas escolas da Educação Infantil, as práticas são pensadas, a partir das especificidades das crianças, das suas vivências e das suas experiências. Em algumas escolas de Ensino Fundamental, as práticas na Educação Infantil parecem estar voltadas

³ Neste artigo, utilizaremos a expressão professora ou professoras em todas as vezes que não for citação por ter apenas professoras mulheres participado da pesquisa e por **elas** serem a maioria das docentes na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

para a preparação para o ingresso no 1º ano. É sobre essas diferenças que nos debruçamos, buscando compreender o cotidiano dos dois contextos pelo olhar de outras professoras que atuam neles. Através da narrativa de professoras e de observações em contextos, buscamos entender o que ocorre e, a partir dessa diferença, poder intervir nos contextos como forma de colaborar na formação das professoras. A pesquisa teve como objetivo geral: *investigar as concepções e as práticas pedagógicas de duas professoras que atuam em turmas de pré-escola, em uma Escola de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental*. Neste artigo, abordamos dois aspectos relativos ao direito à educação infantil e o direito ao brincar nos contextos de educação infantil vivenciados nas práticas pedagógicas.

Falar em práticas na Educação Infantil remete-nos a pensar a infância, o brincar, as diferentes possibilidades de ser e ver o mundo. A criança brinca sem precisar esperar por alguém. Isso não significa pensar que a brincadeira é natural. A criança aprende a brincar e diversifica as suas brincadeiras a partir da disponibilidade de materiais e de tempo e quanto mais ela brincar, mais ela elabora e aperfeiçoa os modos de pensar e significar o mundo. A brincadeira é uma das mais importantes formas de as crianças manifestarem suas vivências e suas experiências durante a infância.

A presente pesquisa parte de narrativas e memórias tanto da pesquisadora como das professoras participantes da pesquisa e que participaram de um processo formativo proposto pela pesquisadora. Adotou-se a metodologia da pesquisa narrativa a partir de Clandinin e Connelly (2015), segundo os quais se institui no diálogo entre pesquisadoras e colaboradoras da pesquisa. Para os autores “[...] pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 49) em que o pesquisador encontra-se no entremeio, mas se interessa por ouvir outras narrativas as quais vão compondo a pesquisa.

Toda a caminhada possibilitou-nos compreender as razões das escolhas e forma de propor as práticas com as crianças. Escolhas de sonhos, possibilidades e desafios, que nos interrogam, inquietam continuamente e levam à busca da compreensão das especificidades das infâncias e o direito de vivenciarem práticas que respeitem as crianças e que estejam alinhadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009a), as quais foram pensadas, discutidas com os diferentes agentes responsáveis pela educação escolar das crianças, em um processo amplo e democrático, em que o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) teve um papel preponderante junto ao Ministério da Educação na elaboração do documento, que hoje institui-se como um dos mais importantes para orientar a Educação Infantil. Para isso, além do contexto de trabalho, buscou-se dialogar com outras professoras, partindo de dois pontos: a legislação e o direito ao brincar, visando à construção de práticas pedagógicas, junto às turmas de pré-escola, que respeitem a criança. Podemos dizer que a pesquisa possibilitou-nos conhecer outros espaços tanto de Educação Infantil como de Ensino Fundamental, através de encontros sistemáticos com as professoras, durante três meses no final da tarde. Esses encontros foram fecundos e cheios de significados. A cada encontro, as nossas narrativas entrelaçavam-se e permitiam-nos dialogar sobre nossos processos de ser professora de crianças pequenas. Estar junto com este grupo mostrou-nos o quanto podemos tornar mais potente a escola da infância, capaz de olhar e

escutar nossas crianças e o quanto é necessário investimento em formação continuada, pois, muitas vezes, a falta de formação impede a construção de práticas alinhadas com as orientações legais. Durante os encontros, um dos pontos de diálogos foi as políticas públicas de Educação Infantil, algumas das quais discutidas no ponto a seguir. Após esse item, debruçamo-nos sobre as práticas na Educação Infantil e narrativas de duas professoras participantes da pesquisa.

2. Algumas políticas públicas da Educação Infantil

A partir da década de 1980, discussões mais intensas sobre educação possibilitaram, para o contexto brasileiro, uma importante evolução, embora frágil ainda, em relação a políticas educacionais. A educação, entre avanços e recuos, desde a criação das primeiras instituições, ganha certo destaque nas discussões e interrogações em vista das novas definições legais sobre a Educação Infantil, especialmente com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988)⁴ e as decorrentes das suas emendas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996) e as DCNEI (Brasil, 2009a).

Com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Educação Infantil passou a ser reconhecida como direito de todas as crianças de zero a seis anos.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço no que se refere aos direitos da infância. Ela considera as crianças e os jovens como sujeitos de direitos e proclama a necessidade da oferta de atendimento em Educação Infantil. Em seu artigo 7º, inciso XXV, do capítulo sobre os direitos e garantias individuais e coletivas, a Carta Magna assegura o direito ao atendimento gratuito aos meninos e às meninas, desde o nascimento até os seis anos, em creches e pré-escolas (Brasil, 1988).

Desse modo, o Estado tem a obrigação de ofertar o acesso à Educação Infantil de qualidade a todas as crianças, assim como as famílias têm o dever de matriculá-las, a partir dos quatro anos de idade, nessas instituições. Para tanto, é determinado, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que é de responsabilidade dos municípios ofertarem as vagas de Educação Infantil, mas as demais instâncias, como governo estadual e federal, possuem a responsabilidade de apoiar financeiramente essas instituições, buscando, assim, uma melhor qualidade para a educação e o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

No ano de 1990, foi promulgada a Lei n.º. 8.069/90 (Brasil, 1990), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual explica

⁴ “IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade [...]” (BRASIL, 1988).

melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente, bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento.

Conforme o Art. 54 do ECA (Brasil, 1990), a educação é um direito de todas as crianças e adolescentes, sendo que todos os envolvidos, tanto a família, como o poder público, são responsáveis por garantir esse direito, independentemente das condições de vida dos sujeitos. No artigo 54, é esclarecido o direito à educação:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1990).

Dessas definições, observamos que todas as crianças e os adolescentes têm direito à educação, reafirmam que as instituições têm caráter educacional e não simplesmente assistencialista como foram consideradas muitas vezes. Verificamos um desafio para o país em garantir uma educação de qualidade nas creches, pois envolve diversos setores: infraestrutura adequada para crianças pequenas e profissionais qualificados e preparados para realizar as ações pedagógicas com elas. Essas ações necessitam prever a indissociabilidade entre o educar e cuidar, bem como considerar os eixos norteadores, as interações e as brincadeiras, previstas nas DCNEI (Brasil, 2009a).

Antes disso, Bujes (2007, p. 16) anunciava que: “A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar”. Para a autora, “[...] essa inserção das crianças no mundo, não seria possível sem que as atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes” (Bujes, 2007, p. 16).

Com a aprovação da LDB (BRASIL, 1996), a Educação Infantil tornou-se a primeira etapa da Educação Básica, muitas foram as discussões e houve uma longa tramitação do projeto que a instituiu, o que durou oito anos e envolveu muitos setores da sociedade e do Estado brasileiro. Com isso, a Educação Infantil passou ser reconhecida legalmente e adquiriu um caráter educacional, prevendo as mais diversificadas experiências e aprendizagens para as crianças. Também é esclarecido, nesta lei, que o atendimento nessa etapa será realizado nas creches, para crianças de zero a três anos de idade e, nas pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos de idade. É ressaltado também que “[...] os professores para atuarem na Educação Infantil, necessitam ser habilitados em nível médio ou superior” (Brasil, 1996). Conforme a LDB,

[...] 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, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Com isso, a educação infantil passa a ter autonomia em suas instituições, intencionalidades e objetivos educacionais, visando, assim, a um desenvolvimento integral das crianças.

Outro documento desenvolvido para o atendimento da Educação Infantil foi o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), em 1998. Cabe destacar que esse documento foi elaborado em três volumes, com objetivos e conteúdos para a Educação Infantil para todas as áreas do conhecimento, como: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática; e conceitos como de criança, de educar, de interação social e do perfil do profissional que atua na Educação Infantil. Essas normativas visavam promover a igualdade de oportunidades educacionais, levando em conta diferenças, diversidades e desigualdades culturais do nosso território, ou seja, expressava uma perspectiva compensatória. Este documento foi importante para a época, entretanto, a ênfase dada às práticas a partir das áreas de conhecimento foi um equívoco, já que a Educação Infantil seguia princípios do Ensino Fundamental, perdendo a especificidade da Educação Infantil.

Em 1999, foram elaboradas as primeiras diretrizes para a Educação Infantil, assim definidas em seu segundo artigo:

Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (Brasil, 1999).

As pesquisas na área da Educação Infantil e as lutas dos movimentos sociais em articulação com o poder político do país possibilitaram o avanço na construção de um conjunto de leis, visando garantir a especificidade da Educação Infantil, enfatizando-a como direito de todas as crianças, considerando a sua importância para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Com isso, em 2009, ocorreu a revisão das diretrizes de toda a educação básica; sendo que, neste período, foi aprovada a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as novas DCNEI (Brasil, 2009a). Todos os envolvidos com a Educação Infantil necessitam ter conhecimento sobre as DCNEI, pois nelas estão sinalizados aspectos políticos e administrativos da Educação Infantil, também está embasado nela a proposição de aspectos que deverão ser observados na elaboração das propostas pedagógicas e curriculares em instituições de Educação Infantil. Conforme as DCNEI aprovadas em 2009 e publicadas em documento no ano de 2010:

[...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2010, p. 07).

Portanto, as DCNEI apresentam diversas modificações em relação à concepção de Educação Infantil, aos princípios, à proposta pedagógica, à organização do tempo e espaço, entre outros fatores determinados importantes na primeira etapa da educação básica. As DCNEI enfatizam as interações e as brincadeiras, que se tornam os principais eixos norteadores das práticas e são importantes para o desenvolvimento integral da criança, pois, a partir das interações, as crianças constroem sentidos sobre o mundo. As práticas pedagógicas necessitam ser planejadas como brincadeiras, visto que, neste momento, acontece a construção de aprendizagens significativas para as crianças. Com isso, esses eixos passaram a fazer parte dos currículos da Educação Infantil.

Segundo Arce (2013, p. 27): “As relações construídas pela interação, a apresentação da riqueza de produções e as relações sociais humanas constituem-se alimento para a brincadeira (partindo das interações e a elas retomando)”. Portanto, o papel ativo da professora, em diferentes espaços de educação infantil, é primordial para que a brincadeira ocorra e a criança desenvolva-se.

Desse modo, fica cada vez mais evidenciada a necessidade de as práticas pedagógicas de professoras de Educação Infantil considerarem as interações e as brincadeiras como eixos norteadores do currículo, conforme exposto nas DCNEI (Brasil, 2009a), reafirmando a especificidade da educação infantil. A obrigatoriedade do ingresso das crianças na educação infantil através da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, que estabelece a antecipação da entrada das crianças na escola, com quatro anos de idade, sendo que a obrigatoriedade de ingresso vigora desde o ano de 2016, não pode significar que a pré-escola seja a antecipação do ensino fundamental. Segundo o Art. 6º das DCNEI (Brasil, 2009a): “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”, até 31 de março. Essa implementação tem como intuito a reestruturação da educação básica, pois, conforme as novas normativas, fica evidenciado o ajuste à LDB (Brasil, 1996), à Emenda Constitucional nº 59, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 2009b).

Mais um importante passo foi dado nesse processo histórico da Educação Infantil junto à educação básica, trata-se, neste caso, da inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, processo realizado com muitos embates, discussões e discordâncias. A partir das DCNEI, a BNCC (Brasil, 2017) aponta-nos que os eixos

estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da educação devem assegurar “[...] seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver” (Brasil, 2017, p. 25) sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Considerando os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e desenvolver-se: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017). Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária. Sendo eles: os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Neste sentido, a Educação Infantil, na BNCC, constitui-se como instrumento que propõe fazer conhecer o que as crianças têm direito de aprender em cada momento da vida e através de experiências, além de assegurar a qualidade e a equidade da Educação Infantil.

Considerando que a BNCC é atual, a compreensão do que ela propõe exige estudo e reflexão, bem como colocar em prática as DCNEI, uma vez que estes são documentos orientadores de uma etapa da educação básica criada muito recentemente.

3 Práticas pedagógicas para a Educação Infantil

Falar em práticas pedagógicas para a Educação Infantil remete a pensar a infância, o brincar, as diferentes possibilidades de ser e ver o mundo. A criança brinca sem precisar esperar por alguém. Isso não significa pensar que a brincadeira é natural. A criança aprende a brincar e diversifica as suas brincadeiras a partir da disponibilidade de materiais e de tempo e quanto mais ela brincar, mais ela elabora e aperfeiçoa os modos de pensar e significar o mundo. A brincadeira é uma das mais importantes formas de as crianças manifestarem suas vivências e suas experiências durante a infância e um dos principais modos de aprender.

O brincar é uma prática social que se apresenta com maior intensidade no tempo da infância, por ela ser a experiência de sentir o mundo, de experimentar-se, de vivenciar, de criar, aprender, inventar e construir linguagens através do exercício de suas expressões livres e da ludicidade. Desse modo não se trata apenas do domínio de ser criança e sim de uma expressão cultural do ser humano (Brasil, 2009c, p. 70).

O brincar é sempre uma experiência criativa que transforma o tempo e o espaço, desse modo, segundo Horn (2004, p. 15):

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais, móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica.

Nessa perspectiva, Horn destaca a importância de o educador pensar na organização do espaço com materiais diversos, cores, aromas, ricos em desafios, em que a criança possa interagir com outras crianças, com adultos e com objetos e materiais diversos. Desse modo, cabe à professora organizar sua prática junto com as crianças, organizando o espaço e disponibilizando materiais que estimulem a criatividade. O brincar é sempre uma experiência criativa e um momento significativo de descoberta da criança, construção de novas experiências e sentidos para o mundo, ou seja, é um modo de compreender o mundo manifesto pela brincadeira podemos afirmar que, quando as crianças brincam, elas aprendem sobre o que está ao seu redor e, principalmente, aprendem sobre si mesmas.

De acordo com o documento “Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para reflexão sobre as Orientações Curriculares”, as crianças:

[...] ouvem música e cantam, pintam, desenharam, modelam, constroem objetos, vocalizam poemas, parlendas e quadrinhas, manuseiam livros e revistas, ouvem e contam histórias, dramatizam e encenam situações, para brincar e não para comunicar “ideias”. Brincando com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, exploram não apenas o mundo material e cultural a sua volta, mas também expressam e compartilham imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, ideias, através de imagens e palavras. A compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de relações que estabelece com as pessoas, os objetos, as situações que vivencia, pelo uso de diferentes linguagens expressivas (o movimento, o gesto, a voz, o traço, a mancha colorida). Nesse processo as escolhas dos materiais, objetos, ferramentas que o adulto alcança promovem diferenças no repertório e vocabulário, na cultural material e imaterial na qual a criança está inserida (Brasil, 2009c, p. 72).

Nesse viés, Horn (2004) considera que é necessário que sejam disponibilizados brinquedos, que possam ser recriados, transformados. É preciso oferecer objetos e materiais que estejam em áreas amplas e que possibilitem atividades e brincadeiras desafiadoras, que despertem as curiosidades e as descobertas. É preciso que a criança tenha tempo para manusear objetos e materiais, disponibilizando-os mais de uma vez para que eles aperfeiçoem suas hipóteses e experimentações. É preciso construir espaços que favoreçam oportunidades para as crianças explorarem diversos materiais e instrumentos que possibilitem, através de brincadeiras, suas manifestações culturais.

Segundo Moretti e Silva (2011, p. 35): “A brincadeira é algo sério para as crianças, impossível de ser encaixotada em definições objetivas e estáticas. O brincar pertence à criança, é a sua dinâmica de vida, a sua forma de participar, interferir e se relacionar com a cultura”. Neste sentido, entendemos que as crianças, através das brincadeiras, transformam, estabelecem múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, criando, inventando, descobrindo novas brincadeiras, novos significados, sendo produtoras de cultura.

Ao referir-se à criança como produtora de cultura, as autoras explicam a relação do

[...] diálogo entre brincadeiras e produção de cultura, muitas vezes este diálogo está sendo negado, em relação a sociedade capitalista, pois a brincadeira é considerada algo improdutivo, enquanto o adulto é o trabalhador produtivo, considerando uma possível separação entre o mundo adulto e o da criança, como se a infância fosse apenas uma mera passagem para a vida adulta (Moretti; Silva, 2011, p. 35-36).

Observamos que, em muitas práticas na Educação Infantil, ignora-se a criança e seus direitos, estabelecendo muita mais uma relação de vigilância em detrimento de escuta e diálogo, prática que ainda é presente em nossas escolas. Ao vivenciar algumas práticas nas escolas de Educação Infantil, através da pesquisa, percebe-se que as crianças brincam, embora, na maioria das vezes, as brincadeiras sejam organizadas e escolhidas pelas professoras. As escolas recebem auxiliares e estagiários/as e, em grande parte das vezes, notamos que são eles/as que determinam a organização dos ambientes, a disposição dos brinquedos, determinando os brinquedos que as crianças podem ou não brincar e o tempo de duração da brincadeira.

Ainda assim, percebemos que as crianças adotam mecanismos para poder brincar desafiando o controle exercido pelos adultos. Podemos dizer que as crianças brincam o tempo todo, transformando os objetos dados, criando brincadeiras, recriando a realidade, transgredindo regras e prerrogativas adultas preestabelecidas, em momento de construção da autonomia e apropriação do espaço coletivo. Assim sendo, por que é tão difícil para os adultos entenderem a importância do brincar? Por que quase sempre são os adultos que organizam os espaços sem considerar o interesse das crianças? E se as crianças pudessem fazer a escolha, será que ela seria a mesma? Acreditamos que se elas pudessem escolher seria diferente. Reafirmamos a ideia de que, no espaço escolar, necessita ter um:

[...] contexto de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requerendo a organização de diversos aspectos, como: a organização dos espaços, podendo ser interno ou externos onde as atividades transcorrem, os tempos de duração das atividades, os materiais disponíveis, organização e maneira do professor dispor esses materiais, de modo que as crianças participem dessa organização, possibilitando e promovendo condições de interações e brincadeiras criadas pelas crianças (Czyzeswki; Werle, 2017, p. 368).

Sendo assim, o papel da professora de Educação Infantil é fundamental, pois ela é o mediador entre a criança e o conhecimento, articulando condições de organização dos espaços, dos tempos, dos materiais e das interações, para que as crianças possam expressar-se das diferentes formas, para que tenha lugar sua imaginação, seus gestos, seus sentimentos, no movimento, na oralidade, nos desenhos, no faz de conta até em suas primeiras tentativas de escrita. Uma das professoras participante da pesquisa revelou a sua dificuldade para adentrar em uma prática que difere da lógica escolarizante, para essa professora, a educação infantil orienta-se no ensino fundamental e aos poucos entende que é possível organizar o espaço de outra forma.

[...] eu ainda faço algumas coisas que estão dispostas neste espaço que está organizado, porque, para mim, é algo seguro, e que me deixa tranquila, aos poucos, vou tentando fazer algumas coisas diferentes. Eu sempre trabalhei com Anos Iniciais e hoje com a Educação Infantil e me deparo com todas essas coisas diferentes, todas essas metodologias e propostas diferentes (Professora Carla⁵, 2019).

Ao falar em espaço no contexto da Educação Infantil, não nos referimos apenas às estruturas físicas e materiais, mas também às relações que são construídas, pois, neste espaço, a criança pode explorar seus próprios movimentos, sendo necessária a importância dele estar organizado de forma acolhedora e fluída de modo que a “[...] criança se sinta convidada a explorar, a descobrir e a aprender” (Czyzeswki; Werle, 2017, p. 370). Neste sentido, as autoras ainda afirmam que:

A maneira como o espaço na educação infantil está organizado reflete os valores e as concepções educativas dos professores, de forma que não há espaço neutro. Os espaços pressupõem determinadas aprendizagens e explorações, podendo, inclusive, impossibilitar outras (Czyzeswki; Werle, 2017, p. 370).

Desse modo, faz-se relevante pensarmos na necessidade dos espaços e dos tempos no contexto da Educação Infantil estarem voltados às necessidades das crianças, como: brincar, alimentar-se, descansar, interagir, construir aprendizagens significativas e outros mais, no seu tempo.

Segundo Czyzeswki e Werle (2017, p. 371):

O uso do tempo sempre foi uma preocupação presente no contexto da educação, mas um tempo que controla, que delimita os movimentos, que define a hora de a criança comer, brincar, enfim, um tempo contido dentro de um espaço que restringe, muitas vezes, limita ou não permite os movimentos que são tão imprescindíveis para o ser e o estar da criança no presente.

Neste sentido, percebemos que, muitas vezes, a preocupação com tempo é mais importante que o ato de brincar, negando às crianças o direito de brincadeira. A importância do brincar no contexto da Educação Infantil, como nos referimos no início dessa seção, é uma forma de comunicação, pois, através das brincadeiras e das interações, as crianças têm a possibilidade de recriar a realidade e de construir experiências significativas. Uma das professoras participantes da pesquisa narram como elas percebem a criança quando ingressa no ensino fundamental.

A escola de Ensino Fundamental tem um outro olhar em relação a escola de Educação Infantil de criança, hoje tenho uma determinada criança na Educação Infantil e parece que na

⁵ Os nomes são fictícios.

EMEF essa criança é outra, eu falo porque este ano nossa sala é junto a EMEF e a gente, nós professores costumamos conversar, meu Deus aquelas crianças parecem que são outras crianças e que o olhar são diferente, e nós aqui na EMEI a gente tem um outro olhar para essa criança, tanto que nós adoramos ver essa criança produzindo, de ver protagonismo delas, quando a gente faz esses projetos, de ver como elas se encantam de ver uma coisas de que elas tinham curiosidade e queriam aprender no concreto que eles estão manipulando, vivenciando, eu acho aquilo muito rico, e que na EMEF, não chegou essa cultura ainda, é que na EMEF a pré-escola é para garantir a vaga para o primeiro ano, para garantir que a criança vai entrar lá e já vai estar preparada para o primeiro ano (Professora Betina, 2019).

Essa diferença entre educação infantil e ensino fundamental ocorre muitas vezes pela falta de formação continuada, impossibilitando a professora pensar na especificidade da educação infantil e em que ela diferencia-se dos anos iniciais. O ensino fundamental institui suas temporalidades de forma mais rígida e muitas vezes pode influenciar a educação infantil. O papel das professoras que atuam nas instituições de Educação Infantil, de acordo com Salva (2016, p. 322), é de “[...] que não submetam as crianças somente ao tempo externo, que possibilitem o fluir do tempo a partir da corporeidade das crianças, que respeitem seus ritmos, que adotem formas de organização do cotidiano de modo mais fluído”. Isso demonstra a importância de privilegiar a organização do cotidiano em detrimento de rotinas rígidas, engessadas. Essa organização do cotidiano torna-se viva, significativa, a partir do momento que for pensada, construída juntamente com as crianças, visto que, quando o espaço é planejado e organizado com elas, as crianças sentem-se pertencentes e responsáveis por esse ambiente. Reiteramos ainda que a professora tem o compromisso de ser propositiva e de pensar espaços estimulantes e desafiadores com as crianças. Cada um tem um papel importante na organização da prática pedagógica, o adulto tem formação e a escuta e o olhar atento precisam ser constantes para que perceba as necessidades e especificidades daquelas crianças.

4. Considerações finais

Estar no espaço da escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental com turma de pré-escola, olhar, experienciar e vivenciar a docência, com turmas da Educação Infantil, foi de fundamental importância para o diálogo entre as professoras que também atuam nesses espaços. Nosso diálogo partiu da experiência de cada uma que foi narrada nos encontros, em diálogo com outras experiências. Dois temas que estiveram no horizonte dos encontros foram a legislação que regulamenta a Educação Infantil como direito e o direito ao brincar nas práticas pedagógicas com a infância. A integração entre as duas escolas foi muito importante para pensarmos as práticas pedagógicas nos diferentes contextos da Educação Infantil, ou seja, na escola da Educação Infantil e na escola de Ensino Fundamental. Esse processo possibilitou-nos compreender, a partir das narrativas das professoras e das experiências vividas nesses espaços, os

processos formativos, suas trajetórias, suas formas de pensar a infância, embora aqui não tenham sido enfatizados. O mais importante é que as professoras/colaboradoras estavam abertas ao diálogo e à possibilidade de narrar suas experiências em que foi possível refletir sobre as práticas na Educação Infantil, considerando experiência e o referencial teórico que sustentou a pesquisa. Reiteramos a necessidade de que a criança possa vivenciar de forma livre e prazerosa sua infância e que se garanta às crianças oportunidades de construir, aprender a partir das suas experiências. A pesquisa possibilitou um olhar reconstruído que privilegia a escuta para um planejamento com intencionalidade de viabilizar às crianças o protagonismo.

Considera-se necessário pensar em espaços relacionados à cultura infantil, ao direito de brincar, pensar com as crianças e não só para as crianças, um espaço acolhedor, agradável onde todos possam sentir-se bem, pois é necessário transmitir segurança para as crianças e famílias. Neste sentido, a pesquisa abriu as janelas para as resistências políticas em defesa das crianças.

Durante a pesquisa, observamos que, em muitas práticas na Educação Infantil, ignora-se a criança e seus direitos, estabelecendo-se muito mais uma relação de vigilância do que de escuta e de diálogo, prática que ainda é presente em nossas escolas. Neste sentido, observa-se a importância do brincar no contexto da Educação Infantil, sendo uma das formas de comunicação, pois é através das brincadeiras e das interações que as crianças têm a possibilidade de recriarem a realidade e de construir experiências significativas.

Destacamos que as relações construídas pela interação, a apresentação da riqueza de produções e as relações sociais humanas constituem-se alimento para a brincadeira, pois são construídas com seus pares. Dessa forma, o papel ativo da professora, em diferentes espaços de educação infantil, é primordial para que a brincadeira ocorra e a criança desenvolva-se de forma integral. Fica cada vez mais evidenciada a necessidade de as práticas pedagógicas de professoras de Educação Infantil considerarem as interações e as brincadeiras como eixos norteadores do currículo, conforme exposto nas DCNEI (BRASIL, 2009a), reafirmando a especificidade da Educação Infantil, assim como a Educação Infantil possa inspirar práticas no Ensino Fundamental, uma vez que, ao ingressar nesse nível de ensino, as crianças ainda são crianças.

Referências

ARCE, Alessandra. **Interações e brincadeiras na educação infantil.** Campinas: Alínea, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 10 jan. 2019.



BRASIL. Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 jun. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB; UFRGS, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero. Dados Eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-22. Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil_Pra_qu_e_te_quero.html?id=XB50O9zOZTQC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&dir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CZYZESWKI, Leda Maria; WERLE, Kelly. O brincar no tempo e no espaço da



educação infantil. In: MELLO, Débora Teixeira de; CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva (Orgs.). **Formação para docência na educação infantil: pedagogias, políticas e contextos.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. p. 365-387.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORETTI, Nara Martins; SILVA, Nélia Aparecida. Brincar na educação infantil: transgressões e rebeldias. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Culturas infantis em creches e pré-escolas.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 37-56.

SALVA, Sueli. Educação Infantil: uma reflexão acerca do tempo. In. CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. **Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil.** Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação infantil Ipê Amarelo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016, p. 369.

Enviado em: 25/07/2022 | Aprovado em: 24/10/2022

