

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Viviane Aparecida Silva Santos¹

Carolina Faria Alvarenga²

RESUMO

O brincar é um processo intrínseco ao ser humano servindo, simultaneamente, para enriquecer e/ou contribuir para a formação humana integral da criança, por meio de experiências significativas, as quais contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, como uma forma de desenvolver suas potencialidades, ativando sua imaginação, criatividade e socialização. Este estudo utiliza-se da análise documental com o objetivo de apresentar um relato de experiência a partir do estágio supervisionado na Educação Infantil e compreender como o brincar é entendido no tempo e espaço privilegiado da Educação Infantil, a partir dos Documentos Educacionais. Como resultado, ao observar os documentos das políticas públicas para a Educação Infantil, percebo que, apesar de as DCNEI apontarem as brincadeiras como um dos eixos das práticas pedagógicas da Educação Infantil, documentos posteriores, em especial a partir de 2016, ainda que dialoguem com as DCNEI, no caso da BNCC, se inserem em um contexto político que vai na contramão das concepções construídas ao longo de décadas no campo da Educação Infantil. A BNCC, ao se articular com o PNA e o PNLD, coloca em risco os princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil e reforça uma visão escolarizante dessa etapa, em que as brincadeiras sempre estão articuladas a um objetivo de aprendizagem. Por fim, neste artigo, articulo a discussão teórica com os saberes e as reflexões a partir de experiências vivenciadas por mim no estágio que contempla a etapa da Educação Infantil, realizado em uma instituição privada do sul de Minas Gerais.

Palavras-chave: Educação Infantil, Brincar, Políticas Públicas, Creche, Desenvolvimento Infantil.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras. Email: viviane.santos@estudante.ufla.br

² Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras da Universidade Federal de Lavras. Email: carol_alvarenga@ufla.br

INTRODUÇÃO

O direito à educação para crianças de zero a seis anos foi efetivado com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir desse documento, a Educação Infantil passou a ser incluída e garantida como etapa da Educação Básica. A Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fortaleceu os dispositivos constitucionais e definiu claramente o vínculo entre o cuidado e a educação das crianças de zero a seis anos de idade.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, portanto, o primeiro contato das crianças com o ambiente escolar. Essa etapa tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Neste período, busca-se abarcar os aspectos físico, psicológico, social e intelectual desse indivíduo com vistas a complementar a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Para tanto, vejamos a seguir a finalidade da Educação Infantil, segundo a LDB:

SEÇÃO II – Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II – Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996).

Em completude, Reginaldo Silva Neto (2019) ressalta que:

Por isso, compreendemos a educação infantil como primeira etapa da educação básica, a sua importância para o desenvolvimento do indivíduo em todos os aspectos da sua vida. Quando uma criança é bem explorada tanto na escola como no convívio familiar no período da sua infância; em suas habilidades e aprendizagens, ela torna-se um adulto mais crítico, com uma mente mais aberta para entender e conviver num mundo que está em constante mudança e modernização (SILVA NETO, 2019, p. 13).

Assim, é papel da Educação Infantil garantir as condições básicas para o desenvolvimento das crianças como brincar, aprender, ser respeitada, amada, valorizada e, principalmente, reconhecida como sujeito social e histórico (MORAES, 2020). Entende-se que, a Educação Infantil é um importante elo entre as crianças e a sociedade, conforme aponta Marcia Cintra Barbosa:

A escola, junto com a família, permite a humanização e a educação; permite a construção da autonomia e o sentimento de pertença ao grupo social. E, à

medida que as crianças e adolescentes apropriam-se dos modelos e valores transmitidos por ela, deixam de imitar e ter como referência somente os pais. É papel da escola não apenas transmitir informações, como também formar cidadãos. Em outras palavras, além de avaliar se os alunos estão aprendendo ou não, é função da escola compreender qual é o conhecimento que está sendo adquirido, qual a aplicabilidade desse conhecimento, quais os subsídios que o ensino oferece ao indivíduo para enfrentar melhor a vida e quais as contribuições na formação da sua autoimagem (BARBOSA, 2018, p. 11).

As práticas pedagógicas têm como objetivo estimular a criatividade, autonomia, socialização com outras crianças, construção de um raciocínio lógico e a formar representações de mundo. Compreendemos que o educar, o cuidar e o brincar são indissociáveis para a aprendizagem das crianças (BRASIL, 2009).

A inserção da criança na Educação Infantil possibilita um mundo de novos aprendizados aberto à criança, por meio de brincadeiras, da ludicidade, dentre outros elementos para que, no processo de aprendizagem, a criança compreenda seu espaço na sociedade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) ressaltam que a Educação Infantil, oferecida pela rede básica de ensino, contribui para o desenvolvimento social, físico e psicológico da criança.

O brincar se configura como um importante instrumento mediador na construção de significado entre a criança e o mundo à sua volta. Por esse motivo, é fundamental que as crianças no espaço da Educação Infantil estejam em um ambiente que proporcione o desenvolvimento baseado na valorização do mundo da fantasia, da brincadeira, do movimento e do lúdico. E para que a brincadeira tenha um lugar garantido no cotidiano das instituições educativas, é fundamental a atuação da educadora³, a atuação está alimentada pela vivência lúdica, em que a professora e o professor se coloquem plenos, por inteiros no momento, alegres e flexíveis (MORAES, 2020).

Assim, este estudo utiliza-se da análise documental com o objetivo de apresentar um relato de experiência a partir do estágio supervisionado na Educação Infantil e compreender como o brincar é entendido no tempo e espaço privilegiado da Educação Infantil, a partir dos Documentos Educacionais.

Partimos do pressuposto de que “o brincar na Educação Infantil ajuda também a criança a estimular o desenvolvimento do seu raciocínio lógico, da cooperação, criatividade, imaginação e socialização” (ALBUQUERQUE; ALMEIDA, 2020, p. 102). Portanto, para que

³ Considerando que, na Educação Infantil, há quase uma exclusividade de mulheres na docência, utilizarei o feminino, fato que não desvaloriza a presença masculina nessa etapa da Educação Básica. Quando necessário, utilizarei o feminino e o masculino.

o brincar tenha centralidade nas práticas pedagógicas, é necessário que se organizem os espaços, os tempos e os materiais de forma que a aprendizagem seja agradável, prazerosa e significativa para as crianças.

Neste artigo, articulo a discussão teórica com os saberes e as reflexões a partir de experiências vivenciadas por mim no estágio que contempla a etapa da Educação Infantil, realizado em uma instituição da rede privada. O estágio é um componente curricular indispensável nos cursos de formação de professoras e professores, pois permite uma aproximação das e dos discentes com a realidade das instituições educacionais, as quais são um dos campos de atuação das e dos docentes em formação.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o universo lúdico da criança

Para iniciar esse tópico, julgo pertinente relatar brevemente, minha experiência com o brincar na minha infância. Foi através do brincar, que descobri o que queria ser quando crescesse, brincava de escolinha com os meus primos, e sempre eu, dava aulas para o restante dos primos na brincadeira, para tanto, utilizava a parede branca da sala da minha vó, para ser o quadro, e imaginava que as pontas dos meus dedos era o giz, assim, ministrava minhas aulas na parede (quadro). Cresci com aquelas brincadeiras, o tempo passou, e minha paixão em ministrar as aulas não. Então, surgiu a paixão pela docência, passei no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Lavras (UFLA), mas sempre espera pela primeira oportunidade e experiência na área escolar. Ainda sobre minha primeira experiência, esta aconteceu no estágio dentro do berçário, e assim me apaixonei ainda mais, pela Educação Infantil.

O brincar é uma forma de comunicação da criança. Por meio desse ato ela se desenvolve em todos os âmbitos: fisicamente, socialmente, culturalmente, afetivamente, emocionalmente e cognitivamente (BARBOSA, 2018). Para tanto, é necessário que tanto as famílias, bem como as educadoras e os educadores, estimulem o ato de brincar das crianças.

“O primeiro brinquedo do bebê é o corpo do adulto que cuida dele” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 113), seja ele seu pai, sua mãe ou o cuidador. Liz Brooker e Martin Woodhead (2013, p.17) nos explicam que “[...] os bebês aprendem a conhecer a si mesmos e o mundo em que vivem mediante as interações lúdicas com seus primeiros cuidadores”.

Na amamentação, por exemplo, o bebê experimenta uma sucção mais forte ao sugar mais lento, pausa. Tentar pegar os brincos, colares, óculos, etc., da mãe com os dedos enrolados em seus cabelos. Todas essas interações e experimentos representam o início do brincar. A mão é uma das primeiras descobertas do bebê, que passa a maior parte do tempo olhando,

acompanhando-a com a cabeça e os olhos. Myrtha Chokler (2014, p. 3) descreve que “a descoberta, primeiro, e a utilização depois, de suas próprias mãos como objeto de exploração e de brincar, constitui um rito fundamental no desenvolvimento infantil”.

Brincar é uma necessidade humana. Ocupa um lugar central na aprendizagem das crianças desde o nascimento, o que significa que, enquanto brincam, as crianças estabelecem a "base" para toda a sua aprendizagem. Brincar é como as crianças se comunicam e é essencial para o desenvolvimento em todas as fases da vida. Na infância, por meio da brincadeira, incorporamos conceitos fundamentais sobre nós mesmos, os outros e o mundo, aprendendo a dominar e compreender nossas partes do corpo e suas funções, orientando-nos no espaço e no tempo, manipulando, formando e estabelecendo relações com os outros. Os adultos precisam permitir que bebês e crianças pequenas brinquem sozinhos para que possam aprender por conta própria. Cabe ao adulto criar as condições necessárias para que a brincadeira ocorra e observar o bebê de perto (BARBOSA, 2018).

O importante a observar aqui é que as atividades autodirigidas permitem que as crianças sigam seu próprio ritmo, curiosidade, exploração e experimentem autonomia. Montserrat Fabrés (2011, p. 56) lembra que um dos principais objetivos da educação das crianças é incentivar sua autonomia. Considerando esse ponto de vista, que enfatiza a responsabilidade da educação, para deixar os pequenos seres serem autônomos, "é necessário que comecemos pelo respeito por suas atividades autônomas, sua liberdade de ação, seu processo evolutivo, e partamos explicitamente da ideia de uma criança capaz" (FABRÉS, 2011, p. 56).

Para o desenvolvimento infantil, o ato de brincar constrói na criança bases para compreender a si própria, bem como o mundo à sua volta. O brincar é uma ação cultural que está relacionada ao contexto social no qual as crianças estão inseridas, ou seja, o brincar é socialmente construído de acordo com a cultura na qual a criança está inserida (OLIVEIRA, 2021).

O brincar de zero a dois anos é composto por expressões físico-motoras, movimentos oculares, movimentos dos bracinhos e das pernas. Envolve o brincar como uma atividade social da criança, cujo caráter e origem consistem em elementos básicos para o aumento cultural, ou seja, o brincar como captação da realidade. Nesse sentido, na fase de zero a dois (0 a 2) anos, a criança capta o mundo através da astúcia e dos movimentos, o recém-nascido restringe-se ao exercício do reflexo (PACHECO; CAVALCANTE; SANTIAGO, 2021, p. 19)

De acordo com Mayara Pacheco, Priscilla Cavalcante e Renata Pimentel (2021), as brincadeiras permitem o desenvolvimento de novas aptidões motoras, tais como: andar, pegar, apontar, olhar, dentre outros. Assim, os jogos de encaixe, construção, faz de conta detém o

interesse de crianças entre 18 e 36 meses, enquanto na idade entre três e cinco anos, pré-escolar, o brincar acontece de modo autônomo, buscando no imaginário e nas experiências cotidianas para recriar as situações nas brincadeiras. Portanto, “o ato de brincar é relevante na formação do sujeito, uma vez que atua na construção da individualidade e serve de meio para a compreensão e introdução do sujeito à sua cultura” (MAYARA PACHECO; PRISCILLA CAVALCANTE; RENATA PIMENTEL, 2021, p. 12).

Contudo, para que o desenvolvimento da criança seja de qualidade cabe às pessoas adultas, sejam elas familiares, cuidadoras, cuidadores e, principalmente, a instituição, propiciar brincadeiras adequadas à idade da criança (OLIVEIRA, 2021). Assim, o brincar adequado estimula a ludicidade da criança, bem como também educa. O brinquedo tem a finalidade lúdica quando propicia prazer e diversão às crianças e educa quando ensina algo que edifica o indivíduo, agrega valor e conhecimento (KISHIMOTO, 2016). É importante ressaltar que as crianças também brincam sem brinquedos prontos, como afirma Gabriella Albuquerque:

No brincar e em outras atividades que envolvem a imaginação, a criança combina e cria novas imagens; os objetos passam a ter outras funções, fora daquilo que já está, culturalmente, determinado, do previsível. Na produção imaginária, ao longo do desenvolvimento, novas combinações do real vão se tornando possíveis; criar, frente aos significados já construídos; reelaborar acontecimentos vividos no cotidiano por meio da memória de experiências passadas e através da linguagem são algumas das mais importantes possibilidades de trabalho psíquico. Ao discutir a imaginação, esse autor aprofunda questões presentes neste processo, apontando quatro níveis da relação entre a imaginação e a realidade (ALBUQUERQUE, 2022, p. 109).

Nessa atmosfera de brincadeiras, a ludicidade também é muito explorada pelas crianças, uma vez que estabelece um contato com o brincar e, por meio deste, a criança pode expressar diversos sentimentos, sejam eles positivos, como alegria, ou negativos, como a agressividade. Nesse sentido, compreende-se que o brincar gera prazer e agrega o indivíduo na sociedade (SILVA NETO, 2019). Na mesma direção, Rita Trevisan (2018) afirma que:

A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brinquedo, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua (TREVISAN, 2018, p. 20).

O corpo das crianças pensa, fala, expressa e comunica. Ao brincar, a criança dá uma nova ordem às coisas, trazendo simultaneamente o vivido e o novo, construindo cultura, refletindo e refratando a realidade na qual está inserida. As educadoras podem propiciar brincadeiras de orientação corporal (atrás, frente, em cima, embaixo, fora e dentro). Para tanto,

os jogos são bons aliados uma vez que apresentam conteúdos com regras, de acordo com a idade.

Em consonância, jogos interativos entre as crianças e adultos estimulam a comunicação, a compreensão de regras e o convívio social. Dessa maneira, o ideal é que as instituições educativas contenham recursos e espaços para o momento das brincadeiras, sejam estas livres ou dirigidas (TREVISAN, 2018).

De acordo com Vanessa Moraes (2020), o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. No brincar, a criança é (ou deveria ser) protagonista de sua ação. É a criança que brinca e, ao brincar, rerepresenta e ressignifica o que vive, sente, pensa e faz.

O tempo, para as crianças pequenas, é muito singular: tempo de fazer, desfazer, refazer, repetir, recorrer. Nesse sentido, o tempo – de estar e fazer coisas junto com outros, relacionar-se, brincar, descobrir o seu entorno, investigar, maravilhar-se ao viver a vida – deve ser respeitado nas diferentes instituições que se dedicam a trabalhar com bebês e crianças bem pequenas (BARBOSA, 2018).

Desse modo, o lúdico estimula “criatividade, autonomia, interação com seus pares, na construção do raciocínio lógico matemático, nas representações de mundo e de emoções, ajudando assim na compreensão e desenvolvimento do universo infantil” (SILVA NETO, 2019, p. 78). Assim, as atividades precisam ser relevantes para o desenvolvimento da criança, sendo para a professora um momento de integração dos pensamentos, dos sentimentos e dos movimentos em sua prática pedagógica cotidiana, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor da criança (KISHIMOTO, 2014, p. 28).

As brincadeiras não só possibilitam o desenvolvimento de processos psíquicos da criança como também lhe servem como um instrumento para conhecer o mundo físico e seus fenômenos, os objetos (e seus usos sociais) e, finalmente, entender os diferentes modos de comportamento humano, os papéis que desempenham, como se relacionam e os hábitos culturais (PAULA, 2020, p. 14).

Como dito anteriormente, por meio das brincadeiras e do lúdico, as crianças aprendem de forma significativa e ao mesmo tempo descontraída; por isso, esse desenvolvimento infantil precisa ocorrer em um ambiente que valorize esse mundo da fantasia. Nesse ambiente, a professora tem o papel de mediadora e participante das atividades, possibilitando a construção e ampliação da imaginação.

Essa forma lúdica é configurada pela sequência de decisões do brincante quando se trata de um ser social com capacidade de decisão, com protagonismo, que também é embebida pela cultura na qual vive o brincante, acompanhada por regras, que provém do exterior, mas que podem ser negociadas ou construídas conforme o jogo avança e que orientam as ações lúdicas (KISHIMOTO, 2014, p. 83).

Nos jogos e brincadeiras, a criança encontra um ponto de força, uma vez que vai se reconhecendo como tal, vai se situando como o indivíduo nas intrincadas formas de ser e estar no mundo. Vygotsky (1998) refere que a brincadeira nasce da necessidade, da frustração e dos desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos pela criança.

Diante disso, por meio das brincadeiras e dos jogos, a criança se projeta nas atividades dos adultos procurando ser coerente com os papéis assumidos. Com isso, a brincadeira não só possibilita o desenvolvimento de processos educacionais por parte da criança, como também serve como um instrumento para “[...] conhecer o mundo físico e seus fenômenos, os objetos (e seus usos sociais) e, finalmente, entender os diferentes modos de comportamento humano, os papéis que desempenham como se relacionam e os hábitos culturais” (MORAES, 2020, p. 14).

Ainda no espaço cultural em que jovens brincam com crianças, aparecem ações destinadas a veicular a paz entre os diversos povos, eliminando barreiras como cor, raça, religião, política, buscando uma visão de respeito e integração entre as nações, a defesa da infância e a possibilidade do brincar para crianças como expressão de traços culturais e individuais (KISHIMOTO, 2014, p. 92).

Portanto, o desenvolvimento da criança no contexto da Educação Infantil está atrelado à estimulação de sua curiosidade, da criatividade e principalmente da necessidade de permitir à criança a ampliação da sua visão de mundo para além do que lhe é posto como pronto e acabado. Para tanto, a oferta de jogos e brincadeiras tendem a gerar impactos positivos, como afirma Márcia Barbosa:

O jogo é trajeto cultural em experiência e em expressividade constantes, desde que se lhe propicie lugar, tempo e liberdade para isso, embora em reciprocidade de tradição e de originalidade; ...cheio de imagens recíprocas de separação e de união. Para este conhecimento de si, o miúdo precisa de uma adaptação do adulto a estes espaços e tempos dinâmicos e potenciais. Estes lugares terão que ser autênticos ambientes de grande confiança, de liberdade e de expressividade (BARBOSA, 2018, p. 61).

O desenvolvimento infantil se entra inserido no brincar, fazendo parte da infância como uma parte indissociável dessa fase. A partir daí, torna-se claro que é da natureza da criança buscar a brincadeira e o lúdico em geral como molas propulsoras do desenvolvimento de suas

habilidades e capacidades. O brincar oferece oportunidades reais e amplas às crianças no sentido de possibilitar com que elas experimentem, interajam, explorem, criem, se expressem e várias outras. Cabe às professoras e aos professores a tarefa e função de oferecer os recursos e espaços que são devidamente planejados, de forma intencional, para que ocorra o desenvolvimento de cada uma delas.

A brincadeira não deve ser considerada como um tempo e/ou espaço que se apresenta separado do cotidiano da criança no ambiente escolar. Pelo contrário, o ato de brincar deve ser percebido e entendido como um meio que pode, de fato, facilitar à criança todo e qualquer tipo de interação, bem como para a aprendizagem em si (CECÍLIO, 2019).

No momento em que a criança brinca, o adulto tem a oportunidade de observar a construção de seu conhecimento.

De acordo com Márcia Barbosa (2018), a partir do momento em que a criança brinca, essa, por sua vez, tem maiores e melhores possibilidades de ampliar seu vocabulário, dando nome aos objetos, fazendo uso de expressões cotidianas, em conversa com outras crianças, com o manuseio dos brinquedos, estabelecendo as relações entre as brincadeiras simbólicas (jogos de faz de conta) e outras formas de linguagem, dentre tantas outras situações.

Ela se torna capaz, também, de resolver situações conflituosas e os desafios que se apresentam, por meio de atitudes como: dividir brinquedos, estabelecer papéis em uma brincadeira, construir um novo brinquedo, entre outros.

No que se refere ao direito de brincar deve ser compreendido como primordial para a promoção da interação entre as crianças com o ambiente em que se relacionam e vivem, pois, a ação de brincar trata-se de um processo espontâneo e natural, em que usam suas imaginações e criatividade para descobrirem novas informações, conhecimentos e entendimento de regras de convivência, limites sociais, rotinas, organização cronológica tanto de si, quanto do outro e do mundo (FREITAS, 2017).

Tânia Fortuna (2019) ressalta, também, a necessidade de que as educadoras compreendam que brincar ou jogar é uma atividade fundamental no ser humano, tendo em vista que funda o humano em nós. O que define o ser humano (os seus atributos tais como: inteligência, criatividade, emoção e outros, constitui-se pelo jogo e é por meio dele que se expressa. Dessa forma, o direito do brincar deve ser entendido como primordial para a interação das crianças com o meio em que vivem e se relacionam.

O brincar é importante para o desenvolvimento da criança. Também é uma forma de comunicação, pois, por meio das brincadeiras, as crianças desenvolvem atos do seu dia a dia,

seja ela com dramatizações que imitam o mundo dos adultos, jogos, o faz de conta, com palavras, ou seja, não importa o tipo da brincadeira, a criança sempre vai adquirir habilidades criativas, sociais, intelectuais e físicas.

Piaget (1978) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Valorizar o lúdico durante os processos de ensino-aprendizagem significa considerá-lo na perspectiva das crianças, sendo vivido em sala como algo espontâneo, permitindo-lhes sonhar, fantasiar, realizar desejos e viver como crianças de verdade.

Desse modo, considerando que o brincar é um direito e de fundamental importância na construção das subjetividades das crianças, tendo em vista o contexto da Educação Infantil brasileira, para compreender como esse direito se apresenta nos documentos das políticas públicas, faz-se necessário um breve histórico das políticas públicas de Educação Infantil no Brasil: da LDB à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desde a década de 1990.

UM BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DA LDB À BNCC

Ao compor a Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tal como proposto no artigo 22 da LDB, as instituições de Educação Infantil passaram oficialmente a ter como finalidade o desenvolvimento da criança, “assegurando-lhe uma formação indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe subsídios para progredir, seja no âmbito do mundo do trabalho, seja em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Contudo, esse objetivo expresso na Lei de Diretrizes e Bases deve ser interpretado e finamente adequado às especificidades educacionais das instituições de cuidado e educação (OLIVEIRA, 2010), visto que pesquisadoras, pesquisadores e profissionais da área da Educação Infantil concebem a criança como o centro do processo pedagógico.

Do mesmo modo, a área defende que a função social de creches e pré-escolas envolve a articulação de cuidado e educação, assegurando o pleno desenvolvimento das crianças de até seis anos de idade e não a preparação dessas para a escolarização. Desse ponto de vista, a política de Educação Infantil que começa a ser implantada em nosso país a partir da década de 1990, reivindica uma organização curricular que, concomitantemente, atenda às exigências legais impostas pela legislação educacional – articulando o currículo oficial/prescrito ao currículo vivido (SACRISTÁN, 2000), por meninos e meninas no contexto de creches e pré-

escolas – respeitando, de igual modo, as especificidades etárias das crianças de até seis anos de idade (BARBOZA;RICHTER, 2015).

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), criado em 1998, detém o intuito de auxiliar as e os profissionais da educação no processo de aprendizagem das crianças pequenas no desenvolvimento integral (OLIVEIRA, 2021). O RCNEI é um documento que foi elaborado pelo Ministério da Educação com o objetivo de auxiliar a professora de Educação Infantil no trabalho educativo diário junto às crianças, servindo de base para as discussões entre profissionais da área em todo o país, não sendo, entretanto, de uso obrigatório (SILVA et al., 2021).

Os princípios da Educação Infantil descritos no RCNEI (BRASIL, 1998, p. 13) apontam que devem ser consideradas as "singularidades emocionais, afetivas, sociais e cognitivas das crianças de 0 a 6 anos". As práticas pedagógicas desenvolvidas devem contribuir para o exercício da cidadania e devem estar pautadas nos seguintes princípios:

- 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).

Nota-se que, no documento, que as brincadeiras estão estabelecidas como um direito das crianças na Educação Infantil. O brincar aparece como modo de expressar o pensamento e interagir comunicando-se com outras pessoas. Diante do direito de brincar garantido, as propostas do RCNEI são baseadas no educar, cuidar e brincar.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade (BRASIL, 1998, p. 27).

Percebe-se que no RCNEI (BRASIL, 1998), o brincar é considerado um direito e o brincar é uma forma de linguagem para a criança se expressar simbolicamente. Enquanto brincam, as crianças mimetizam a realidade em que vivem, recriando e refazendo acontecimentos que já vivenciam enquanto constroem novos significados. Dessa forma, por meio da brincadeira, as professoras podem observar e compreender como está ocorrendo o processo de aprendizagem de cada criança, tanto coletiva quanto individualmente.

Contudo, Trevisan (2018) salienta que o RCNEI, embora tenha representado um avanço para a época, serviu mais como uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, e não fazia da criança e sua identidade o foco principal. Apesar dos avanços obtidos, ele deixa de herança para a Educação Infantil um modelo escolarizante que ainda mantém traços na atualidade (ALVARENGA, 2020).

De acordo com Carolina Alvarenga (2020):

Enquanto o MEC elaborava o RCNEI, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicada em 1999, de caráter mandatório (ALVARENGA, 2020, p. 21).

Homologaram-se, o Parecer CNE/CEB 22/1998 que foi despachado do ministro em 22/3/1999, publicado no Diário Oficial da União de 23/3/1999, Seção 1, p. 8. Resolução CNE/CEB 1/1999, publicada no Diário Oficial da União de 13/4/1999, Seção 1, p. 18. Já em 1999, as DCNEI mostraram um avanço, visto que colocavam a criança como centro da aprendizagem, ou seja, em foco.

Atualizadas em 2009, por meio da Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, observa-se que, como parte integrante da proposta pedagógica, as DCNEI valorizam o lúdico, estabelecendo brincadeiras e interações como pontos centrais no currículo da educação das crianças pequenas, desde bebês (BRASIL, 2009).

Em outras palavras, pode-se dizer que a atenção nas DCNEI já se encontra voltada para a criança de uma forma primordial, reforçando a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, preservando o modo que a criança se situa no mundo.

As DCNEI partem do pressuposto de que as crianças pequenas, desde bebês, são sujeitos históricos de direitos e desejos. Em 2009, as DCNEI consolidaram a visão de que a qualidade da Educação Infantil passa, na verdade, por uma avaliação dos processos e não dos resultados (BRASIL, 2009).

No inciso V do art. 7º das DCNEI se orienta que as instituições educativas construam novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta, bem como com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009).

Desse modo, evidencia o lúdico, as brincadeiras e as interações como eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem, em conjunto, a organização curricular da Educação Infantil.

As DCNEI se encontram articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Assim, reúnem 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).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Básica reiteram que se deve difundir o “respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento (...)” (MENEZES; SILVA; CRUZ, 2022, p. 23).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), promulgado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, foi criado objetivando a organizar a educação nacional, tomando como perspectiva a educação como processo formativo, a qual visa buscar e garantir que em todas as instituições escolares estejam pautadas pela igualdade de acesso a uma base nacional comum, de modo a legitimar as características de cada unidade escolar.

Maria Menezes, Cintia Silva e Vivian Cruz (2022), enfatizam que, em cada sistema de ensino, os currículos tanto da Educação Infantil, do Ensino Fundamental bem como do Ensino Médio necessitam ter base nacional comum, isto é, se complementando, mas, mantendo-se também diversificada, detendo-se das características locais, regionais e econômica das crianças e adolescentes, como é enfatizado pela LDB, no artigo 26.

Com a promulgação da lei 12.796 de 2013 que, dentre outras provisões, insere a Educação Infantil na definição de uma base comum para a Educação Básica, essa questão se intensifica com a ampliação de debates e discussões no interior da área. Segundo essa lei, o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases passou a ter a seguinte redação:

Os currículos da Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio, devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento responsável pela definição do conjunto de aprendizagens efetivas que devem ser desenvolvidas em todas as etapas da Educação Básica. Esse documento foi aprovado no ano de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a apresenta como sendo seu principal objetivo promover e garantir o pleno desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos e das estudantes.

A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar o seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-lo em seu cotidiano (BRASIL, 2017, p. 41).

Uma qualidade importante da BNCC é atribuir à brincadeira um papel de fundamental importância no processo de Educação Infantil, conforme já havia antes sido preconizado pelo RCNEI e pelas DCNEI. A brincadeira se estabelece, na BNCC, como um dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, ao lado do direito de conviver, participar, explorar, comunicar, conhecer-se. Conviver.

1. Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas (BRASIL, 2017, p. 38).

2. Brincar.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando 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).

3. Participar.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BRASIL, 2017, p. 38).

4. Explorar.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2017, p. 38).

5. Expressar.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (BRASIL, 2017, p. 38).

6. Conhecer-se.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 38).

Para Anna Bondioli e Susanna Mantovani (1998) e Paulo Fochi (2015), a produção de conhecimento infantil está diretamente relacionada a manipular e explorar objetos, admirar e maravilhar-se com os fenômenos que as cercam, transmutar, olhar, tocar e recontar o que surge de suas experiências no mundo.

Para atender a esse modo de aprender, as autoras e autor indicam três princípios da didática do fazer que consideram importantes: a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências. Visto que o tema não se esgota, artigo esses três princípios a uma possível organização do currículo a partir dos campos de experiência, destacando:

- a ludicidade como maneira peculiar de as crianças descobrirem e construírem sentidos;
- a continuidade, pois, como a realidade da criança ainda é bastante fragmentada, marcada pelo “aqui e agora”, a possibilidade de continuidade garante o crescimento e a qualidade das suas experiências;
- a significatividade, dado que a produção de significado é vista como experiência do sujeito, e não como transmissão.

Os significados produzidos envolvem:

- a autoria, porque não são tomados prontos de algum lugar, sendo construídos a partir da experiência de cada sujeito no mundo;
- a eleição, já que conhecer é esse estado contínuo de eleger algo, decidir, “e cada decisão é uma eleição entre diversas incertezas” (HOYUELOS, 2006, p. 177);
- a provisoriedade, visto que os significados produzidos não se mostram rígidos, sendo fruto daquilo que se pode compreender naquele momento (FOCHI, 2016, p. 3).

A arte de ensinar não corresponde às especificidades da Educação Infantil. Na verdade, podemos atualizá-lo do ponto de vista didático como a construção de contextos e estratégias que fazem a criança permanecer em estado de surpresa, permitindo-lhe embarcar na

experimentação e descobrir como é no mundo, como as coisas funcionam e como podemos nomeá-las.

Elisabetta Nigris (2014, p. 141) afirma que “[...] a didática assume uma dimensão revolucionária e libertadora quando traduzida de forma a estimular aquela admiração, aquele deslumbramento, aquele desejo, aquele estar no mundo para saber”. Também passa pela transformação da instituição de ensinar para a escola de aprender (RINALDI, 2014), no sentido de atender a uma demanda de quem acaba de chegar ao mundo e “precisa redescobrir uma antiga admiração pelas coisas do cotidiano” (NIGRIS, 2014, p. 141). O caráter lúdico e contínuo das experiências das crianças abre espaço para a produção de significados pessoais, seja por propiciar prazer do já vivido característico da atividade lúdica, seja por germinar algo que está embrionário na criança na continuidade de suas experiências.

Nesse contexto, a leitura a ser feita da BNCC traz um desafio às professoras tendo em vista que é um documento que “é mais do que uma lista de atividades e/ou objetivos a serem cumpridos; antes, é um documento que apresenta a defesa de uma determinada concepção de educação, de uma função da educação infantil e de qual deve ser o currículo privilegiado” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 360).

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 37).

Conviver com outras pessoas proporciona uma troca de conhecimentos sobre a vida social. Elas aprendem linguagens e culturas diferentes. Ao brincar, a criança convive com outras crianças e pessoas explorando e construindo conhecimentos, desenvolvendo a criatividade e as habilidades corporais, cognitivas e sensoriais. Explora novos movimentos, aprende a respeitar as pessoas. A participação das crianças em situações do cotidiano com outras crianças e adultos ajuda na resolução de situações problemas como decidir e se posicionar, criar hipóteses.

Os questionamentos que elas fazem durante as experiências lúdicas contribuem na construção da própria identidade. Em relação ao cuidar e o educar das crianças na Educação Infantil, a instituição educativa precisa “[...] acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas [...]” (BRASIL, 2017 p. 36). Os conhecimentos que as crianças possuem devem ser articulados com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com o propósito de acréscimo no universo das crianças.

De acordo com a BNCC, para potencializar o conhecimento e o desenvolvimento das crianças, é necessário dialogar e compartilhar as responsabilidades entre a escola e a família, criando situações de possibilidades que corroborem com o processo de ensino e de aprendizagem.

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37).

A partir dos eixos estruturantes, interações e a brincadeira, e dos direitos de aprendizagem, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil está dividida em campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária de 0 a 5 anos de idade.” (BRASIL, 2017, p.25)

As turmas estão divididas em duas etapas: Creche e Pré-escola. Na Creche, são duas turmas: bebês (de zero a um ano e seis meses) e crianças bem pequenas (de um ano e sete meses a três anos e onze meses). A etapa da Pré-Escola tem uma única turma, Criança pequena (de quatro anos a cinco anos e onze meses). São cinco Campos de Experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017, p. 40).

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se,

progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2017, p. 40-41).

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017, p. 41).

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. 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).

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstrem também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade (BRASIL, 2017, p.43).

Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2017, p. 42-43).

No entanto, segundo Anete Abramowicz, Ana Cristina Cruz e Andrea Braga Moruzzi (2016, p. 51) “há que se fazer um esforço teórico e prático para que os campos de experiências não sejam a ante sala dos conteúdos clássicos sistematizados em disciplinas.” Ou seja, não podemos confundir os campos de experiência com a tradição de organização do currículo por disciplinas, tal como se faz no Ensino Fundamental. Não se trata de dar novo nome à velha forma de fragmentar o conhecimento.

Vale ressaltar, que antes dessa aprovação de 2017, existiam duas outras versões da BNCC. A primeira versão foi em 2014, com o objetivo de “marcar as trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento dos e das estudantes na Educação Básica e garantir o direito à educação ao longo de sua vida escolar”. A segunda versão foi em 2016, tem como finalidade “orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares e como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento na Educação Básica” e a terceira em 2017 que “estabelece formas diferentes e equivalentes para uma configuração comum”, ou seja, o que as crianças devem aprender na Educação Básica, tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los (BRASIL, 2017, p. 39).

Abramowicz, Cruz e Moruzzi enfatizam que, na proposta vinculada à BNCC encontra-se correspondência aos princípios das DCNEI, uma vez que reforça o brincar, participar, conviver, explorar, conhecer-se, comunicar. No entanto, segundo Gabriella Albuquerque (2020), compreende-se que a BNCC parece ter uma preocupação relacionada aos resultados de aprendizagem e desenvolvimento, mas não com o sujeito de direito, nesse caso a criança. Isso é nítido, na medida que o documento pontua que o protagonismo da criança advém da mediação direcionada e sistematizada dos e das docentes.

Em outras palavras, a criança se torna protagonista para atender “as expectativas de aprendizagem padrão do modelo de desenvolvimento infantil do atual modelo político, econômico e educacional que começa a imperar no país” (ALBUQUERQUE, 2020, p. 41).

A BNCC estabeleceu que a alfabetização deve ser feita nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, com o 3º ano como prazo limite, e as orientações às professoras mesclam a perspectiva construtivista e a consciência fonológica.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p. 57).

Para garantir a alfabetização das crianças ao fim do período indicado, a BNCC (BRASIL, 2017) orienta como fundamental a articulação entre os currículos de Educação Infantil, nos quais a criança já estará imersa em experiências de leitura e escrita, com os dois anos iniciais do Ensino Fundamental, quando se propõem o aprofundamento e a sistematização do trabalho, sendo que, nos anos iniciais, sugere-se a ênfase nos elementos estruturais da língua e suas relações fono-ortográficas, sempre alinhando à abordagem dos gêneros textuais, a esse propósito:

Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. Do mesmo modo, os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançaram em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano (BRASIL, 2017, p. 91).

O documento se refere às brincadeiras e aos brinquedos em uma perspectiva padrão, de modo que o brincar necessariamente precisa trazer aprendizado, ou seja, cabendo aos professores e às professoras cumprir e atender a intencionalidade educacional nas práticas pedagógicas, tanto na pré-escola como na creche. Segundo Gabriella Albuquerque (2022), o “conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo” (ALBUQUERQUE, 2022, p. 13).

Assim, nota-se que o brincar precisa ser dirigido, organizado e intencional sistematicamente, articulado sempre a um objetivo de aprendizagem. Isso é, fazendo da Educação Infantil como treinamento para o Ensino Fundamental. Em razão disso, vemos que as abordagens teóricas e políticas públicas moldam o desenvolvimento integral de alunos/as em miniatura e não crianças.

Nessa mesma perspectiva, no dia 11 de abril de 2019, por meio do Decreto n. 9765, foi instituída, no Brasil, a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Entre as diretrizes para a implementação da PNA, consta o incentivo a práticas para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na Educação Infantil. Literacia emergente, segundo o próprio decreto, diz respeito ao “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização (SIEVES, 2021, p. 18), ou seja, o decreto permite que se pense em metas de aprendizagem de alfabetização para crianças menores de seis anos de idade.

Ainda, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) iniciou em 2022 o período de adesão, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2020. Contudo, além dos livros didáticos já ofertados aos anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o Programa também ofereceu para crianças e docentes da Educação Infantil obras pedagógicas de

preparação para “alfabetização baseada em evidências” (BRASIL, 2020). De acordo com Gabriella Albuquerque (2020), a Educação Infantil já trabalha com letramento, contudo, fundamentada e contextualizada por brincadeiras, na contramão ao ensino por meio de livro didático.

Compreendemos que há ruídos entre os documentos, uma vez que a BNCC, de um lado, reconhece os processos educativos por meio de brincadeiras e interações como contribuintes para a aprendizagem e desenvolvimento da criança e, de outro, antecipa o ciclo de alfabetização para o segundo ano do Ensino Fundamental. Porém, o PNA traz indícios de incentivo ao início da alfabetização ainda a crianças menores de seis anos. Ademais, o PNLD incentiva a oferta de livros didáticos a Educação Infantil. Diante do exposto, nota-se que estamos diante de uma problemática importante, visto que, na Educação Infantil, a prioridade devem ser as práticas pedagógicas por meio de brincadeiras, interações e o lúdico.

Para tanto, ao olhar os documentos das políticas públicas para a Educação Infantil, percebo que, apesar de as DCNEI apontarem as brincadeiras como um dos eixos das práticas pedagógicas da Educação Infantil, documentos posteriores, em especial a partir de 2016, ainda que dialoguem com as DCNEI, no caso da BNCC, se inserem em um contexto político que vai na contramão das concepções construídas ao longo de décadas no campo da Educação Infantil. A BNCC, ao se articular com o PNA e o PNLD, coloca em risco os princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil e reforça uma visão escolarizante dessa etapa, em que as brincadeiras sempre estão articuladas a um objetivo de aprendizagem.

Assim, diante das discussões teóricas apresentadas, pautada pela importância do brincar, a seguir trago um relato de experiência, o qual mostrará no cotidiano educativo, como estudante de Pedagogia, como percebi o brincar em uma instituição da rede privada na cidade de Lavras-MG.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O período do estágio repercutiu quatro meses em 2020 de aprendizado, em uma instituição educativa privada localizada no sul de Minas Gerais. Nesse período, estive no berçário, com bebês de quatro meses a um ano de vida. Eram aproximadamente nove bebês. No berçário, além de mim, havia uma monitora e duas professoras. Tratava-se de um berçário colorido, com vários brinquedos espalhados. O espaço da sala de aula era de taco (madeira), em cima do taco (madeira) têm alguns tatames para o ambiente ficar mais confortável, nessa sala

tinha uma janela bem grande, e havia alguns espelhos grandes grudados na parede, que ficavam na altura dos bebês, tinha algumas barras que ficaram na parede, em frente ao espelho, para que eles apoiassem. Tinham alguns bichinhos de pelúcia, que ficaram pendurados no teto da sala, onde se estendiam até o chão da sala, para que os bebês tivessem acesso. Era uma sala bem colorida, cheia de pinturas nas paredes.

Nesse ambiente tinham vários brinquedos, como: encaixe geométrico, chocalho, bolinha de plástico, tambores que foram confeccionados pelas professoras com lata de leite e balão, bichinhos de pelúcia, garrafinhas sensoriais, mordedores entre outros. Havia uma área livre fora da sala de aula, onde havia uma árvore bem grande, gangorra, bolinhas de plástico, carrinhos, o chão da área externa era de cimento e com alguns desenhos coloridos no chão como amarelinha, bichinhos, livros, também era um local que levava os bebês para brincar.

No período vespertino, assim que eu chegava, os bebês estavam mamando no espaço interno da creche e logo após tinha sempre uma brincadeira livre, que é o brincar não direcionado pelos adultos, em que os bebês escolhem como e com quem irão brincar, sendo com uso ou não de material, como rolando no tatame, achando objetos pequenos, bola, peças de encaixe ou brincando de se esconder, assim, exercitando a imaginação e as descobertas.

É importante garantir espaço adequado, para que os bebês possam gradualmente estabelecer liberdade de movimento, sendo necessário e essencial que haja, dentro de sala, uma “área do brincar”. A "área do brincar" é essencial. Esta área deve ser uma área de proteção para crianças que apenas se deitam de costas, outra área para crianças que já se movimentam ou engatinham e outra área para crianças que já estão andando. Esses espaços separados devem existir para garantir que todas as crianças tenham tempo livre para brincar sem interferir e nem desconcentrar outras crianças de suas brincadeiras, permitindo que elas se concentrem inteiramente na exploração de seus brinquedos/objetos (KISHIMOTO, 2010).

Gilles Brougère (2006), afirma que a brincadeira representa um espaço cultural de aprendizagem e um momento de confrontação da criança com a cultura. Para isso, as crianças utilizam suportes materiais e imateriais que estão à sua disposição, brinquedos e os significados que eles reportam na brincadeira. O brinquedo traz conteúdo para as brincadeiras e para as relações delas com os adultos.

Já teve dias que observei que vários bebês, não estavam interessados em realizar as atividades lúdicas, atividades estas que teriam como proposta desenvolver a capacidade psicomotora, trabalhando novos movimentos. A mencionar, como o dia da atividade com o papel celofane, em que a professora mostrava o papel celofane, mas, dos oito (9) bebês no dia,

somente três se interessavam. Os outros preferiam ter outras vivências. Naquele dia, notei que a professora insistia com a atividade, mesmo sem sucesso. Posteriormente, a docente colocou brinquedos por baixo do papel celofane; assim alguns demonstraram ter interesse, mas não todos. De modo geral, averigui que a professora tinha a intenção de conseguir tirar uma fotografia para mostrar e provar para as famílias que eles estavam fazendo e tendo interesse na atividade lúdica.

Outro momento foi quando a professora trabalhou numa atividade lúdica que visava descobrir os tecidos e texturas. Para tanto, ela colocou três cores diferentes de tule na parede com rolo de papel higiênico, e logo após, tiraram os bebês das brincadeiras livres e levaram para perto da parede com a intenção de que eles se interessassem pelo tecido e puxassem. Porém, não teve sucesso, uma vez que poucos se interessaram e outros queriam voltar a fazer o que estava fazendo antes. O brincar, atividade principal do período da infância, está perdendo o seu espaço para “atividades” dirigidas ao processo de alfabetização, sendo este, hoje, o objetivo mais relevante das instituições.

De acordo com Paulo Fochi (2016), sobre atividade:

Crianças com agenda cheia de atividades, estimuladas por brinquedos multifunções, instadas a se tornarem consumidoras desde muito cedo. A realidade da infância vem sofrendo com a aceleração da vida e com o atropelo de etapas importantes da sua formação. "Como as crianças não têm sindicato, precisamos que alguém as defenda" (FOCHI, 2016, p. 7).

Ainda na instituição, havia um espelho e alguns bebês adoravam se contemplar nele. Outros procuravam se relacionar com os outros bebês, tentando abraçar, ou dar beijo um no outro, ou mostrar algum brinquedo para o outro. Nesse momento, tanto eu, como as professoras, ajudava nas interações entre eles. Havia também momentos em que cantávamos cantigas.

Ademais, os espaços eram organizados com materiais que permitiam o desenvolvimento sensorial das crianças. A exemplificar, a vivência com gelatina, em que fizemos várias gelatinas em diversas cores em travessas grandes de plástico. Logo após, higienizamos vários brinquedos de plástico, e o colocamos imersos na gelatina, para que a gelatina endureça com os brinquedos dentro. Assim, levamos os bebês para uma área aberta no berçário, colocamos as vasilhas no chão, deixando-os apenas de fralda, permitindo que pegassem a gelatina, subissem nas vasilhas, explorassem o ambiente, chupassem os dedos, pegassem os brinquedos.

Vale ressaltar, que as professoras interagiam com os bebês. Isso porque é muito importante que a educadora esteja presente e interagindo nas práticas pedagógicas. O trabalho com as sensações e texturas facilita com que os bebês aprendam os seus sentidos, por isso, deixar que

explorem o mundo com as mãos é fundamental, assim conseguem perceber o que é mole ou duro, gelado ou frio, seco ou molhado, além de trabalhar a coordenação motora. Em suma, essa prática pedagógica trabalha praticamente todos os sentidos como paladar, tato, olfato e visão. Logo, averigüei que as crianças aprendem durante as vivências experiências cotidianas.

Organizar a instituição a partir dos campos de experiência advém do reconhecimento que os bebês desejam aprender. Dessa forma, o adulto precisa manter um olhar atento, com vistas a compreender o que os bebês estão ansiando em aprender e, assim, criar condições externas para que eles e elas façam suas descobertas, curiosidade e fantasia (LEITE, 2018).

Sempre observei os bebês e uma coisa que sempre faziam era quando dávamos um chocalho em suas mãos, por exemplo, eles jogavam no chão, achavam interessante abrir os dedinhos e depois cair e fazer barulho, o bebê gritava para pegarmos para eles, as professoras pegavam novamente e entregavam para eles, e eles jogavam no chão novamente, e ia se repetindo, e eles achando graça em jogar no chão e a professora ou a monitoria pegar. Isso não quer dizer que os bebês estão fazendo graça, era só uma das maneiras de estar se descobrindo, desenvolvendo e conhecendo a vida.

Uma vivência que os bebês amavam estava relacionada às músicas infantis e imitavam os movimentos das professoras e estagiárias, por exemplo da música galinha pintadinha, dona aranha, upa cavalinho, borboletinha, dentre outras músicas do universo infantil.

De modo a exemplificar, também eram possibilitadas brincadeiras com chocalho, feitas com garrafinhas de refrigerante pequenas e vazias de 200ml ou 300ml, e as enchíamos com arroz, feijão, pedrinhas, pérolas entre outros, lacramos a tampinha e oferecemos aos bebês. A intencionalidade desse brinquedo era a promoção de diferentes sons sonoros, estimulando o aprendizado. Outra prática pedagógica chamada de “Cadê? Achou!”, onde escondemos o rosto com as mãos, almofadas, ou atrás da parede de forma a estimular o desenvolvimento cognitivo da criança.

Na sala do berçário, havia vários bichinhos pendurados como móbile, em que os bebês colocavam as mãos, balançavam, seguravam. Os móveis pendurados com fitas no teto, os quais chegavam quase ao chão, incentivava e permitia que os bebês tocassem, observassem as cores, o movimento e aprendessem o nome de cada bichinho pendurado.

Outro ponto muito importante foi quando ajudei uma bebê de oito meses a engatinhar, ela só ficava sentadinha e não saía do lugar, até tentava com movimentos de ir para frente, porém tinha medo. Ali observei um dia que tinha que ajudar ela a engatinhar. Numa quinta-feira, peguei vários brinquedos dos quais ela mais gostava e coloquei um pouco a frente dela, e

fui chamando-a para que ela tivesse interesse de ir ali pegar. Ela, naquele momento, se interessou muito em pegar os brinquedos e foi aos poucos se movendo até pegar. Comemoramos junto a ela aquele grande desenvolvimento dela e a perda do medo de engatinhar. Na sexta-feira, quando o pai dela foi levá-la, ele perguntou o que as professoras tinham feito porque ela já estava engatinhando em casa.

Havia também o momento de contação de histórias, onde contávamos devagar e íamos mostrando as ilustrações dos livros. A leitura tinha o objetivo de desenvolver a linguagem e fortalecer os vínculos afetivos.

A contação de histórias na educação infantil desperta a curiosidade, estimula a imaginação, desenvolve a autonomia e o pensamento, proporciona vivenciar diversas emoções como medo e angústias, ajudando a criança a resolver seus conflitos emocionais próprios, aliviando sobrecargas emocionais (CARDOSO; FARIA, 2016, p. 9).

Vale ressaltar que nem sempre os bebês ficavam em todas as atividades lúdicas com alto índice de interesse, visto que muitos deles se entretinham ao engatinhar, brincar com outros brinquedos, ou até mesmo observando a janela, ou querendo brincar com outro bebê, ou olhando para algo que tivesse chamado sua atenção.

De acordo com minha experiência, durante a pandemia, observei que em meio a tantos impasses relacionados à covid-19, com o uso de máscaras, o distanciamento, entre várias coisas que a pandemia trouxe, a escola viu como alternativa o uso das tecnologias para o berçário, como um meio de as famílias que quisessem interagir com crianças em casa como atividades lúdicas, ou ouvir histórias com o bebê em casa. Como o uso de vídeos gravados pela professora regente com propostas lúdicas para as famílias fazerem em casa.

Ademais, por meio da observação cotidiana no trabalho das professoras, com as crianças, vê-se que essa escola pratica o ato de brincar livre, mas também havia atividades direcionadas pela professora, que dessa maneira impede o protagonismo da criança em descobrir, imaginar e ser protagonista do seu próprio conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender a concepção e importância do brincar na Educação Infantil a partir de documentos de políticas públicas desde a década de 1990. Essa reflexão foi articulada à minha vivência como estagiária de uma instituição educativa privada de Lavras com o olhar voltado para o brincar.

Por meio dos documentos das políticas educacionais (LDB, RCNEI, DCNEI e BNCC), pode-se afirmar que o brincar encontra-se como central para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. No entanto, na contramão dessas políticas, há o PNA e o PNLD, que, de certa forma, alinham-se à BNCC, com a proposição de livros didáticos de forma a didatizar o brincar na busca de alinhar a um dos objetivos de aprendizagem proposto na BNCC. Na prática pedagógica vista no estágio, verificou-se que as brincadeiras e os brinquedos, em grande parte do tempo, eram direcionados pelas docentes, as quais almejavam o resultado e desenvolvimento motor dos e das bebês. Em poucos momentos, os e as bebês apresentavam ter a liberdade de fantasiar ou brincar de modo livre, tendo descobertas e o incentivo da imaginação.

Compreende-se que discussões pertinentes à criança pequena precisam manter-se em pauta, de modo a preservar e incentivar ferramentas lúdicas e o livre brincar no Brasil com o protagonismo da criança, em contato com a natureza e em ambientes acolhedores. Por isso, acredita-se que trabalhos futuros nesta temática se fazem importantes para a promoção de discussões, tanto para a comunidade acadêmica, como também para sociedade e, especialmente, profissionais atuantes na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALBURQUERQUE, Gabriella Fiúza Oliveira; ALMEIDA, Ilda Neta Silva. A concepção do brincar na base nacional comum curricular. **Multidebates**, v. 4, n. 2, p. 105-113, 2020.

ALVARENGA, Carolina Faria. **Entrelaçando gênero e políticas públicas**: a participação de mulheres-professoras na configuração de gênero dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. 2020. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2020

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 46-46, 2016.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana. Introdução. In: BONDIOLI, Anna.; MANTOVANI, Susana. (orgs.). **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CAMPOS, Rosânia. BNCC e educação infantil: quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, v. 9, p. 353-366, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RITCHER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (orgs.). **Campos de experiências na**

escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica. 2015, p. 185–198.

BARBOSA, Márcia Cintra. **A importância do brincar na Educação Infantil.** 2018. incompleta

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** Versão Final. Brasília, DF, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2006. 110 p.

BROOKER, Liz; WOODHEAD, Martin. La primera infância en perspectiva 9: El derecho al juego. Reino Unido: The Open University, 2013.

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches; FARIA, MA de. A contação de histórias no desenvolvimento da educação infantil. **Uninove** [Internet], v. 6, 2016.

CHOKLER, Myrtha. **Como se juega el niño cuando juega:** las raíces de la actividad lúdica. Disponível em <http://didacticaeducacioninfantil.wikispaces.com/file/detail/2.+Myrtha+Chokler_C_mo+se+juega+e+l+nin_o+cuando+juega+maiatza.pdf>.

Rodrigues, Edmilson Moreira. "FOME DE PROGRAMAS DE LEITURA: o PROLER e a dimensão político-ideológica da leitura." (2008).

CECILIA, CAMILO. **BNCC na prática:** Como garantir o direito de brincar na Educação Infantil. 2019. <https://novaescola.org.br/conteudo/18076/bncc-na-pratica-como-garantir-o-direito-de-brincar-na-educacao-infantil>

FABRÉS, Montserrat. **No dia a dia, nada é banal, nada é rotina.** Abril, 2011. Disponível em <http://www2.rosasensat.org/files/infancia_latinoamericana_1_portugues-2.pdf>.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela.; BARBOSA, Maria; FARIA, Ana de (orgs.). **Campos de experiência na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015, p. X-Y.

FOCHI, Paulo Sérgio *et al.*, A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. **Olhares:** Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 5, n. 1, p. 35-49, 2015-2016.

FORTUNA, Tânia Ramos. Por uma pedagogia do brincar. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, ano 19, n.109, p.30-35, jan./fev. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **BNCC: Voto separado é documento histórico**. 2017. Disponível em < <https://avaliacaoeducacional.com/2017/12/21/bncc-voto-em-separado-e-documento-historico/> Acesso em: 14. dez. 2022

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. O cesto dos tesouros. In.: GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento–Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro/2010. **Anais eletrônicos**. Belo Horizonte: FE-USP, p. 1, 2010.

LEITE, Adriana Regina Isler Pereira et al. Mediação pedagógica e imaginação na educação infantil. **Infância e filosofia**, v. 14, n. 29, p. 279-305, 2018.

MENEZES, Maria Aparecida; DA SILVA RAMOS, Cintia Acioli; DA CRUZ RODRIGUES, Vivian Aparecida. O CARÁTER DO CURRÍCULO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Revista Educação-UNG-Ser**, v. 17, n. 2, p. 123-133, 2022. MORAES, Vanessa Magnante. O ‘brincar’ na educação infantil e o desenvolvimento da criança. **Educationis**, v. 8, n. 1, p. 1-7, 2020.

NIGRIS, Elisabetta. A “didática da maravilha”: um novo paradigma epistemológico. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais?** Brasília: DF. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 24 mai. 2016.

PACHECO, Mayara Alves Loiola; CAVALCANTE, Priscilla Viana; SANTIAGO, Renata Glicia Ferrer Pimentel. A BNCC e a importância do brincar na Educação Infantil. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021.

PAULA, Marcos Vinícius Guimarães. Escola e cultura: O papel da educação física na valorização dos saberes culturais lúdicos por meio dos jogos tradicionais. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 1, p. 205-216, 2020.

PELBART, Peter Pál. Vida nua, vida besta, uma vida. Disponível em <http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2792,1.shl>.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e Representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RINALDI, Carla. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. In: Project Zero. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014.

SILVA NETO, Reginaldo Alves da. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. **Sociedade em Debate**, v. 1, n. 01, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SIEVES, Cristiano. **BNCC na prática**: os benefícios pedagógicos das brincadeiras. 2021 incompleta

TREVISAN, Rita. **O que diferencia a BNCC para a Educação Infantil do DCNEI e do RCNEI?** 2018. Disponível em: <http://www.bncc.novaescola.org.br>
Acesso em 23 de nov. 2022.

VERGNHANINI, N. S. **Quero Brincar**: a brincadeira de faz-de-conta e o desenvolvimento infantil. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo.