

VOZES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARTICIPANTES DO PNAIC

VOICES AND PRACTICES OF CHILDREN EDUCATION TEACHERS PNAIC PARTICIPANTS

VOCES Y PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL PARTICIPANTES DEL PNAIC

Cláudia Aparecida Ferreira Machado¹
claudia.machado@unimontes.br

Geisa Magela Veloso²
velosogeisa@gmail.com

Maria Jacy Velloso Maia³
mariajacym@gmail.com

RESUMO

O artigo tem por objetivo discutir concepções de professoras da Educação Infantil quanto às especificidades da criança e da infância que orientam o seu fazer em sala de aula. A pesquisa é de natureza qualitativa e teve como sujeitos 781 professoras da Educação Infantil participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que responderam a um questionário composto por questões abertas. Constatou-se uma grande diversidade de representações e práticas centradas em estudos psicológicos, orientando o currículo para o desenvolvimento das crianças nas áreas afetiva, social, motora e cognitiva, com ênfase nas experiências prévias, em que os jogos e brincadeiras ocupam lugar central na definição da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: INFÂNCIA E CRIANÇA; PRÁTICA EDUCATIVA; JOGOS E BRINCADEIRAS; CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL; PNAIC.

ABSTRACT

This article aims to discuss conceptions of teachers of kindergarten regarding the specificities of children and childhood that guide their doing in the classroom. The research is qualitative in nature and had as subjects 781 teachers of kindergarten participating in the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC), who answered a questionnaire composed by open questions. There was a great diversity of representations and practices centered on psychological studies, guiding the

¹ Universidade Estadual de Montes Claros.

² Universidade Estadual de Montes Claros.

³ Universidade Estadual de Montes Claros.

curriculum for the development of children in the affective, social, motor and cognitive areas, with emphasis on previous experiences, in which games and child`s play have a central role in the definition of learning.

KEY WORDS: CHILDHOOD AND CHILD; EDUCATIONAL PRACTICE; GAMES AND PLAYS; CURRICULUM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION; PNAIC.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo discutir las concepciones de los maestros de jardín de infantes sobre las especificidades de los niños y la infancia que guían su desempeño en el aula. La investigación es de naturaleza cualitativa y tuvo como sujetos 781 maestros de jardín de infantes que participaron en el Pacto Nacional de Alfabetización en la Edad Adecuada (PNAIC), quienes respondieron un cuestionario compuesto por preguntas abiertas. Hubo una gran diversidad de representaciones y prácticas centradas en los estudios psicológicos, que guiaron el plan de estudios para el desarrollo de los niños en las áreas afectiva, social, motora y cognitiva, con énfasis en experiencias previas, en las que los juegos y los entretenimientos juegan un papel central en la definición de aprendizaje

PALABRAS CLAVE: INFANCIA Y NIÑO; PRÁCTICA EDUCATIVA; JUEGOS Y ENTRETENIMIENTOS; PLAN DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA; PNAIC

INTRODUÇÃO

A formação acadêmica e o desenvolvimento profissional docente se constituem como condição para que os professores exerçam uma ação pedagógica consequente e garantam as condições que favoreçam o processo de desenvolvimento e humanização das crianças.

Compreende-se a criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010, p. 12). Por essa concepção de criança, os currículos da Educação Infantil, que se materializam nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades de educação, se orientam pelas especificidades e a singularidade da criança. Isso significa pensar em práticas pedagógicas que atendam as crianças, que garantam o seu pleno desenvolvimento e a sua condição de cidadãos.

O processo de redemocratização da sociedade brasileira, que teve curso a partir do final da década de 1970, produziu mudanças significativas nos modos de compreender a criança e a família, bem como o papel da mulher e da criança na sociedade. Tal perspectiva foi ratificada pela Constituição Federal de 1988, que ampliou os direitos sociais dos cidadãos brasileiros, neles incluindo as crianças. De uma ultrapassada representação de fragilidade e passividade, as crianças passaram a ser tratadas como sujeitos de direitos, em sua condição de cidadania no tempo presente e não como um cidadão do futuro como se pregava em período anterior à promulgação do texto constitucional. Compreendidas como cidadãs, conquistaram um estatuto, que prevê amplos direitos de cuidado e proteção, com proposição de um projeto de escolarização, que passa a incluir as crianças desde os seus primeiros anos de vida.

Neste contexto os direitos à educação se estruturaram a partir de um novo ordenamento legal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) estabelece a oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas como condição importante para a formação das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, produzidas em 1999 e revisadas em 2009, se constituem como instrumento de organização das propostas de educação para as crianças brasileiras.

No Ministério da Educação, em 2016, contando com parceria de universidades públicas brasileiras, foi proposto um processo de formação, que ofereceria condições para o desenvolvimento profissional dos professores. Como consequências das mudanças no cenário político brasileiro, o Projeto Leitura e Escrita sofreu reconfigurações significativas, que serão discutidas na próxima seção deste artigo, sendo que as ações de formação foram desenvolvidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

No âmbito do Projeto Leitura e Escrita, ao discutir o currículo na Educação Infantil, Barbosa e Oliveira (2016) referem-se aos movimentos, críticos e pós-críticos, que se disseminaram a partir dos anos 2000 e se contrapõem à concepção convencional de currículo. Citando Silva (1999), as autoras afirmam que, inicialmente problematizada pelos discursos das teorias críticas, entre as décadas de 1980 e 1990, as discussões revelaram os vínculos dos currículos com a ideologia dominante, a reprodução cultural e as relações de poder, também revelando a capacidade de resistência de professores e alunos aos currículos hegemônicos. Posteriormente, a partir dos anos 2000, a crítica foi aprofundada pelos discursos do campo cultural sobre os temas raça, gênero, identidade, diferença, saber-poder.

No entanto, as autoras destacam que a força desses movimentos de revisão curricular ainda não se mostrou suficiente para a efetiva mudança nos currículos que se materializam nas unidades de Educação Infantil. Consideram que, tanto

na produção acadêmica como nas propostas político-pedagógicas, o vocabulário pedagógico segue ancorado na semântica tecnicista, que impede a constituição de outra forma de pensar o currículo. Isso porque “a disputa por modelos curriculares não diz respeito apenas a uma decisão escolar. Ela envolve uma perspectiva social e política, isto é, um modo de compreender as pessoas, a educação, a economia, enfim, o futuro das sociedades” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p. 18).

Neste artigo⁴, o objetivo é discutir as concepções de professoras⁵ da Educação Infantil participantes do PNAIC quanto às especificidades da criança e da infância que orientam o fazer cotidiano em sala de aula. A pesquisa é de natureza qualitativa, em que foi priorizado o eixo interpretativo da realidade.

Alves-Mazzotti (1998) considera que pesquisa qualitativa é uma expressão abrangente que engloba diferentes paradigmas, sendo utilizada por pesquisadores que desejam demarcar uma oposição ao positivismo, seguindo uma perspectiva compreensiva e interpretativa da realidade. Canen (2003) discute as características das pesquisas qualitativas, sendo que uma delas é a ênfase na interpretação e na compreensão das motivações, cultura, valores, ideologias, crenças, sentimentos que movem os sujeitos e lhes permitem dar significado para a realidade.

É nessa direção que orientamos o presente estudo, visando compreender a perspectiva adotada por professoras da Educação Infantil, para discutir seus motivos, concepções e crenças, problematizando o modo como elas se ancoram em conteúdos em circulação. O problema de pesquisa se definiu pela seguinte indagação: Quais são as especificidades da criança e da infância que têm orientado o fazer cotidiano das professoras de Educação Infantil em sala de aula?

A produção de respostas para essa indagação se deu por questionário aberto utilizado como instrumento para coleta de dados, que foi aplicado às professoras participantes dos processos de formação, no polo Unimontes do PNAIC.

O referido polo era composto por 99 municípios mineiros da área de abrangência das Superintendências Regionais de Ensino de Montes Claros, Pirapora, Diamantina, Janaúba e Janaúria. Desse universo, no processo de coleta de dados, apenas 45 municípios devolveram os questionários respondidos, perfazendo um total de 781 respondentes, que se constituem como sujeitos parceiros do estudo.

Os questionários nos forneceram informações fundamentais para a leitura da realidade das escolas de Educação Infantil nas quais essas professoras se encontram

4 A pesquisa contou com o apoio financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), a quem agradecemos.

5 Neste artigo, optamos por nos referir aos sujeitos participantes do estudo por meio do genérico feminino, apesar de reconhecermos que tem crescido o número de homens no corpo docente da Educação Infantil, este ainda se mantém majoritariamente feminino, numa proporção que representa mais de 95% de mulheres.

inseridas e exercem o seu ofício de educar e cuidar de crianças. A análise dos dados coletados junto às professoras sinaliza para um mosaico de representações e práticas, que indicam a necessidade de investimento em formação continuada e desenvolvimento profissional docente desses sujeitos que constroem a sua ação educativa nas salas de aula de diferentes unidades educativas.

Nesse contexto, o presente artigo se encontra organizado em seções que conferem visibilidade para a perspectiva de trabalho assumida por essas professoras. Na primeira seção apresenta-se o PNAIC como programa de formação de professores desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com universidades públicas brasileiras. Na segunda, discutem-se concepções de professoras sobre os eixos orientadores de suas práticas na Educação Infantil. Na terceira, é problematizado o lugar das experiências da criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por fim, na quarta seção são discutidas as percepções das professoras sobre a ludicidade, o brincar, os jogos e brincadeiras.

O PNAIC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) se constituiu como um acordo formal entre o Governo Federal, estados, municípios e Distrito Federal, visando à formação dos professores. O programa foi concebido no ano de 2012, pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com universidades públicas brasileiras, sendo empreendida, a partir de 2013, uma série de medidas que visavam garantir o direito de alfabetização das crianças brasileiras. Dentre as ações foi realizada a distribuição de materiais de apoio aos alfabetizadores e às turmas de alfabetização – *kits* de jogos pedagógicos e acervos literários. No entanto, o programa se estruturou pela oferta de curso de formação para professores do 1º ao 3º ano de escolaridade, que atendiam a crianças no ciclo de alfabetização. O curso se apoiava em Cadernos de Formação, com abordagem de temáticas necessárias ao exercício alfabetizador dos professores. Produzidos por pesquisadores ligados às universidades públicas, sob a coordenação da Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal de Recife, o material foi impresso e distribuído aos professores participantes dos processos formativos, nos anos de 2013, 2014 e 2015.

O desenvolvimento das ações de formação foi considerado pioneiro no Brasil, sobretudo, por algumas características peculiares, dentre elas a parceria das universidades públicas e o pagamento de bolsa de estudos para os professores alfabetizadores participantes. Além disso, foi criada condição de possibilidade para que as redes de ensino do Distrito Federal, dos estados e municípios de todo o país

pudessem aderir ao programa e se inserir nos estudos e discussões que visavam à plena alfabetização das crianças, até os 8 anos de idade.

Nesse contexto, no de 2016, o MEC estabeleceu parceria com pesquisadores das infâncias e da educação de crianças, vinculados à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A parceria gerou o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, sendo elaborado material de formação, que se estruturou por 10 cadernos de estudos. O material foi pensado para constituir um Pacto Nacional pela Educação Infantil, em formato semelhante ao PNAIC, com processos formativos ao longo do ano letivo, pagamento de bolsa aos professores e distribuição de material de apoio ao professor e às salas de aula. No entanto, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff no ano de 2017, os processos de formação para a Educação Infantil foram integrados ao PNAIC, que sofreu reconfigurações orientadas por reduções – redução no tempo dedicado aos encontros presenciais de formação e aos processos de estudo; não impressão dos cadernos de formação para os professores; não distribuição dos materiais de apoio, como acervo de jogos e de literatura infantil; corte das bolsas destinadas aos professores.

Em Minas Gerais, com gestão da Secretaria de Estado da Educação (SEEMG) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME), os processos de formação das professoras da Educação Infantil se iniciaram em dezembro/2017, com sequência em março, abril e maio de 2018, perfazendo uma carga horária presencial de 32 horas de estudo para a formação dos docentes das unidades de Educação Infantil – o que reduziu as possibilidades de reflexão, análise das práticas, troca de experiências e construção de saberes pelas professoras em formação.

Em sua concepção, previsto para ser desenvolvido em 10 meses de formação, o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil apresentou-se às professoras como um convite para se integrarem a “[...] uma jornada que se pretende relativamente longa, exigente e desafiadora. Com a vantagem de que não será uma caminhada solitária; ao contrário, será compartilhada com colegas e com outras pessoas que se debruçam sobre as questões que justificam trilhá-la” (BRASIL, 2016, p.11).

O projeto gráfico editorial dos Cadernos de Formação foi cuidadosamente concebido para se constituir como parte do processo de desenvolvimento da sensibilidade estética das professoras, ao mesmo tempo em que se propunham a discutir questões essenciais à educação das crianças. Desse modo, dentre muitos outros, cultura, infância, linguagem, interação, subjetividade, educação, docência, leitura, escrita, literatura, entre outros, são conceitos cujos significados e inter-relações foram explorados nos diferentes textos que compõem o material, de forma

a, na trajetória formativa, desvelar seus sentidos nas ações das professoras, junto às crianças e bebês que frequentam a Educação Infantil (BRASIL, 2016).

É nesse contexto, em que a língua e linguagem, criança e infância são tomados em sua especificidade e potência, que foi concebido o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, que visou à formação de professoras que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas.

EIXOS ORIENTADORES DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para os profissionais que atuam junto às crianças e são responsáveis por construir o currículo escolar é importante ter clareza sobre as especificidades das crianças e das infâncias. Por essa lógica, a ação formativa que possibilitar o seu desenvolvimento integral se configura como currículos potencialmente significativos, como percursos formativos capazes de produzir a humanização das crianças.

No âmbito do PNAIC, Barbosa e Oliveira (2016) consideram que, até o início da década de 1980, a visão de currículo para a Educação Infantil foi representada por modelos advindos de três vertentes: 1) de tradições da Educação Infantil, alicerçadas em pedagogias propostas por pensadores como Froebel, Montessori, Freinet e Decroly, muitas vezes reproduzidas sem levar em consideração as realidades locais; 2) de propostas centradas em fomentar o desenvolvimento infantil a partir de padrões encontrados em estudos psicológicos longitudinais das crianças pequenas, explicitando as áreas afetiva, social, motora, cognitiva, a linguagem, o pensamento lógico-matemático, etc., em que se relacionava o momento provável de sua aquisição com certas estratégias de ensino; 3) da organização do currículo a partir de calendário social e festivo cívico e religioso.

Analisando os posicionamentos das professoras participantes do estudo, percebe-se que, dentre as especificidades da criança e da infância que têm se constituído como orientadores de seu fazer cotidiano, não foi identificada nenhuma referência a um modo organização do currículo com base no calendário social e festivo cívico e religioso. Essa ausência revela que as professoras já superaram essas concepções fragmentadas de proposição de currículo, para encontrarem novas abordagens e orientações para o seu fazer em sala de aula. Majoritariamente, as professoras apresentaram critérios definidores do currículo, que se encontram alicerçados nas duas primeiras abordagens, como discutem Barbosa e Oliveira (2016).

Ao apoiarem suas escolhas em conteúdos em circulação, que integram uma tradição pedagógica das escolas de Educação Infantil, alicerçadas em pedagogias propostas por pensadores como Froebel, Montessori, Freinet e Decroly, as professoras

não citam esses autores de forma explícita, mas indicam elementos diversos, dentre eles o atendimento aos interesses e necessidades da criança, o trabalho com aspectos psicomotores. Os depoimentos que se seguem dão a ver essas representações construídas pelas professoras:

Tenho como princípio conhecer os interesses e necessidades das crianças. Isso significa saber quem são, saber um pouco da história de cada um. Conhecer a família, as características de sua faixa diária e a fase de desenvolvimento em que se encontra. (PEI 169. Questionário aplicado em abril de 2018).

Acolhida, rodinha, dinâmicas, hora da história, música e movimento, jogos e brincadeiras, caixa surpresa, momento da história com fantoches, apresentações etc... O fazer em sala de aula deve haver qualidade do que é específico respeitando as características, individualidades e particulares de cada um. (PEI 146. Questionário aplicado em abril de 2018).

As especificidades devem estar presentes no brincar, o pesquisar, o interagir, o saber, a cultura, o lúdico, o imaginário, o contato com a natureza e assim vai construindo sua própria identidade, lembrando que a educação é função de todos da família, escola e das pessoas que convivem. (PEI 628. Questionário aplicado em abril de 2018).

Ao alicerçarem seus discursos nos estudos psicológicos longitudinais das crianças pequenas, as professoras ancoram sua argumentação em elementos relacionados às fases do desenvolvimento, sinalizando para momentos prováveis de aquisição de determinadas habilidades, mas desconsideram a infância como uma construção social e histórica. Assim, as professoras fazem referência à construção de rotinas que conduzam ao desenvolvimento e à maturidade das crianças, que ocorrem em fases/etapas predeterminadas, a partir das estratégias de ensino selecionadas. De modo geral, ao pensar essas estratégias didáticas, as professoras destacam os ritmos próprios das crianças e tornam centrais a ludicidade e a brincadeira, a experiência com materiais e situações concretas, como se pode constatar nos discursos que se seguem:

O fazer em sala de aula com as crianças é efetivamente importante e quanto maior a diversidade nas atividades propostas. A função do educador é a de oferecer e apresentar situações diversificadas a fim de promover um desenvolvimento integral da criança tanto no sentido físico como psicológico e cognitivo. (PEI 127. Questionário aplicado em abril de 2018).

A criança tem o direito de receber uma educação voltada p/ o seu desenvolvimento físico, emocional afetivo, cognitivo e social, então o meu fazer em sala de aula utiliza-se de recorrer aos referenciais e outros documentos p/ que eu possa atuar com qualidade no desenvolvimento das crianças. (PEI 155. Questionário aplicado em abril de 2018).

As crianças na fase da educação infantil vivenciam e vivem momentos em que predominam o sonho a fantasia, afetividade, a brincadeira através disso é que se tem o ponto de partida para a realização da rotina de sala de aula. (PEI 651. Questionário aplicado em abril de 2018).

As ideias defendidas pelas professoras parecem fazer parte de um senso comum pedagógico que, apoiado por conhecimentos produzidos pela psicologia, constitui um imaginário social em torno dos processos de aprendizagem das crianças. Tais concepções e crenças passaram a integrar os discursos das professoras, alimentando defesas e argumentações, sem que se tenha clareza sobre o seu real sentido ou mesmo a origem dessas propostas, que têm a ludicidade como base para o desenvolvimento das crianças. Baptista (2006) afirma que, ao longo das primeiras décadas do século XX, a Psicologia cumpriu um papel de destaque no reconhecimento da infância como um tempo específico da vida humana. No entanto, sob a forte influência da Psicologia e sem o necessário intercâmbio entre os olhares conceituais e metodológicos de outras áreas do saber científico, a infância foi compreendida como um fenômeno relacionado à vivência cronológica, em que o desenvolvimento das crianças é pensado por uma lógica estruturada pelos aspectos ligados à natureza e pautado pelas etapas/fases deste desenvolvimento. Assim fundamentados, esses estudos no campo da Psicologia concederam pouca relevância à cultura na constituição da infância como processo histórico.

Em seu estudo, Lima (2012) constatou uma concepção fetichizada de criança, infância, educação infantil, educação e ensino, que influencia o fazer das professoras por ela investigadas. Ao discutir as narrativas dessas professoras, a autora afirma:

Suas concepções se assentavam na ideia de que cada um tem processos interiores próprios com ritmos próprios, sobre os quais seria prejudicial qualquer intervenção, para além do estímulo e da disponibilização de materiais e informações. Essa concepção revela marcas das ideias de uma criança que desabrocha. Ideia essa bastante difundida pela psicologia do desenvolvimento desde o início do século e que embasa as diferentes propostas de alfabetização (LIMA, 2016, p. 76).

Ao discutir as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 22) explicitam crenças de que, na idade de creche, a maturidade é tomada como uma condição para as aprendizagens. Isso significa dizer que o desenvolvimento antecede a aprendizagem, sendo esta uma crença pela qual se pode afirmar que meninos e meninas não podem aprender caso não tenham desenvolvido previamente determinadas características consideradas imprescindíveis.

As autoras consideram que tais posicionamentos discutíveis se originam de uma aplicação inflexível de princípios e fundamentos da psicologia genética de Jean Piaget, viés pelo qual a escola subordina a aprendizagem ao desenvolvimento. Ao

entender que, primeiro, a criança desenvolve uma série de habilidades cognitivas, para depois iniciar o ensino de conceitos relacionados a essas capacidades, a escola acaba por subestimar as possibilidades das crianças.

Para explicar essas relações complexas, as autoras consideram a perspectiva defendida por Vygotsky (1984), ao afirmar que o desenvolvimento se processa a partir de uma série de aprendizagens. Por essa visão, a aprendizagem é tomada como um elemento impulsionador do desenvolvimento:

[...] entende-se que a maturação por si só não seria capaz de produzir as funções psicológicas próprias dos seres humanos: é a aprendizagem na interação com as outras pessoas que nos dá a possibilidade de avançar em nosso desenvolvimento psicológico. Esses processos de interação com as outras pessoas permitem o estabelecimento das funções psicológicas superiores (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 24).

No entanto, em meio a esse mosaico de representações e práticas que reverberam o senso comum e pouco explicitam as bases teóricas assumidas pelas professoras, constatamos uma criticidade nascente. Os posicionamentos críticos dessas professoras se orientaram por proposições curriculares que tiveram curso a partir dos anos 2000, em que os discursos do campo cultural sobre os temas raça, gênero, identidade, diferença, saber-poder demarcaram mudanças nas concepções e práticas. Assim, as interações sociais e a cultura são tomadas como elementos estruturantes dos currículos da Educação Infantil, que visam desenvolver a humanidade das crianças, como revelam os discursos que se seguem:

Tento priorizar nos planejamentos feitos com os professores o cuidar e o educar. A criança é um ser completo, tendo sua interação social e construção com ser humano perfeitamente estabelecido em tempo integral. Cuidar e educar significa compreender que o espaço e o tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade. (PEI 164. Questionário aplicado em abril de 2018).

A prática da docência na Educação Infantil deverá iniciar a partir do entendimento da criança na perspectiva social, assim levando em consideração a realidade em que a criança é inserida e no sentido de melhor compreendê-la e valorizar o seu conhecimento de mundo, reflete sobre a rotina de sala de aula a fim de reestruturar as atividades às condições reais de efetivação com destaque para o brincar, o cuidar e o educar. (PEI 631. Questionário aplicado em abril de 2018).

As atividades de expressão, como desenho, a pintura, a brincadeira de faz de conta, a modelagem, a construção, a dança, a própria fala, são indispensáveis na construção de características especificamente humanas. (PEI 768. Questionário aplicado em abril de 2018).

Tais concepções mais críticas encontram-se com posições teóricas defendidas por Barbosa e Oliveira (2016) que, no âmbito do PNAIC, entendem que o currículo para a Educação Infantil se constitui por todas as ações efetivadas no cotidiano das salas de aula, realizadas com a participação das crianças, supervisionadas pelos professores. Na sala de aula, a transmissão e a reelaboração de conhecimentos socialmente significativos e contextualmente relevantes para as crianças consideram as singularidades dos bebês e das crianças pequenas, bem como as diversidades culturais, sociais, etárias e políticas de cada grupo. A seleção de experiências de aprendizagem considera o protagonismo das crianças, em um processo de ensino que não se encontra centrado apenas nas decisões dos adultos.

EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS COMO BASE PARA A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO

Nos tempos e espaços da Educação Infantil, as oportunidades para vivenciar experiências diversas, relevantes e contextualizadas nos saberes e especificidades das crianças devem ser pensadas e propostas pelos professores, de forma a favorecer as aprendizagens e impulsionar o seu desenvolvimento.

Em estudo realizado por Lima (2012), a autora discute a natureza do trabalho pedagógico na Educação Infantil, a partir de entrevistas e observações de práticas de professoras e constatou que as bases didáticas para essa etapa da escolarização se organizaram pela herança da psicologia do desenvolvimento. Essa constatação se encontra com as propostas centradas na intenção de fomentar o desenvolvimento infantil a partir dos estudos psicológicos realizados com crianças pequenas, conforme discutido anteriormente por Barbosa e Oliveira (2016). Por este viés conceptual herdado da psicologia do desenvolvimento, Lima (2012) constatou duas formas de organização dos currículos na Educação Infantil. De um lado, se produziu a homogeneização das práticas com as crianças, seguindo a mesma intenção das práticas do ensino básico. De outro lado, se buscou produzir uma “pedagogia da infância”, orientando-se pela crença de que o papel do adulto na aprendizagem das crianças é o de facilitador, orientador, estimulador.

Pode-se afirmar que essas perspectivas correspondem a duas formas equivocadas de trabalho com as crianças. De um lado, a proposta pedagógica que se organiza por uma lógica que concebe a Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental desconsidera os objetivos dessa etapa da escolarização, gerando práticas mecanicistas e desconectadas com os interesses e possibilidades das crianças menores de 6 anos. De outro lado, se produz uma prática espontaneísta que, supostamente, considera as características das crianças e leva em conta o

seu ritmo natural, mas gera uma inadequada secundarização do lugar do professor, cuja ação é compreendida como processo que obstaculiza o desenvolvimento das crianças.

E, neste lugar de polarizações, Lima (2012) discute o corte de laços da Educação Infantil com o ensino e a figura do professor que transmite conhecimentos às crianças. No entanto, a autora entende que é mediante o ensino que as instituições de Educação Infantil se caracterizam e se diferenciam das demais modalidades. “Negar o ensino é negar o princípio educativo básico que é a humanização da criança, fazendo com que ela cresça e se transforme em um ser humano adulto” (2012, p. 65). A autora defende que as instituições de Educação Infantil se constituam como espaços que devam se ancorar no domínio da ciência, independente da idade das crianças, e se organizar para favorecer as apropriações do patrimônio cultural historicamente produzido pelos homens, patrimônio que não foi distribuído de forma equitativa e justa entre os indivíduos que o produziram.

Ao conceituar currículo, as DCNEI dialogam com essas polarizações ao destacar a relevância dos conhecimentos historicamente produzidos, em conexão com as experiências e os saberes já produzidos pelas crianças. Para as DCNEI, currículo é o:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

No âmbito dos cadernos de formação do PNAIC, Barbosa e Oliveira (2016) discutem uma visão de currículo, que considera o papel essencial do professor, que não se reduz ao ensino direto de conhecimentos e considera as experiências vivenciadas como possibilidade de desenvolvimento das crianças. Assim, situações que vão além dos momentos de realização de tarefas e atividades dirigidas se constituem como possibilidade de aprendizagens diversas, que incidem sobre o desenvolvimento das crianças.

O modo como o alimento é servido no refeitório, as possibilidades de brincadeiras e interações do pátio, a relação com a cultura da comunidade, a seleção dos jogos a serem comprados, os livros disponibilizados na biblioteca, etc. todos são movimentos que instigam as crianças e transmitem conhecimentos, portanto fazem parte de um currículo (2016, p. 24).

Bassedas, Huguet e Solé (1999) também conferem destaque para as experiências e vivências das crianças, tomadas como situações potencialmente educativas e impulsionadoras do seu desenvolvimento. As autoras também discutem

a necessidade de se estabelecer marcos de referência, claros e constantes, definir as normas de conduta a seguir e as situações a evitar.

Assim, podemos ver que os meninos e as meninas dessa idade [0 a 6 anos] aprendem muitas coisas importantes por meio de sua própria participação nas situações habituais e cotidianas; aprendizagens que vão além de uma simples exercitação de hábitos e que são o germe de uma aprendizagem de conceitos que lhes servirá para continuarem conhecendo o mundo que os envolve (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p.27).

Em nosso estudo, ao analisar os posicionamentos das professoras, foi possível perceber que elas conferem destaque para as experiências e o conhecimento prévio das crianças como elemento estruturante de sua prática em sala de aula. De um lado, as professoras que superam a lógica de currículo alicerçado em conhecimentos disciplinares previamente sequenciados, por considerar as diferentes experiências cotidianas como referências para novas aprendizagens. Essas professoras valorizam o conhecimento das crianças para produzir o seu engajamento no mundo, ancorando o seu fazer nos percursos de vida de cada uma e todas, como se pode perceber nos posicionamentos que se seguem:

As especificidades práticas sociais como alimentação, higiene pessoal, a atenção em diferentes linguagens, planejamento, organização dos espaços mediação dos interações e brincadeiras (PEI 200. Questionário aplicado em abril de 2018).

A educação infantil deve ser um espaço pedagógico de oportunidades de convívio e participações das crianças, de forma flexível, acolhedora e dinâmica de modo que favoreça o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. (PEI 186. Questionário aplicado em abril de 2018).

Proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras para que as crianças possam desenvolver sua autonomia e autoestima. (PEI 73. Questionário aplicado em abril de 2018).

A valorização das experiências e saberes dos aprendizes são proposições ancoradas em interpretações que tomam a criança como sujeito histórico e social, que ativamente produz conhecimentos. Por outro lado, há professoras que apresentam discursos que revelam uma percepção negativa sobre as crianças. Assim, tomam as características das crianças como dificuldades e descaminhos, orientando o currículo e a ação educativa para prescrições de comportamentos considerados adequados, como mostram os depoimentos que se seguem:

Hoje as escolas estão atendendo crianças mais ativas curiosas e carentes de conhecimentos, presentes no contexto atual. É com essa preocupação que buscamos investigar as concepções, passamos compreender a crianças na condição social. (PEI 261. Questionário aplicado em abril de 2018).

A criança não é um livro em branco, mas com muitos espaços a ser preenchidos, a criança traz consigo o anseio por novas descobertas. A nós cabendo o cuidar, orientar e propiciar oportunidades. (PEI 253. Questionário aplicado em abril de 2018).

O jeito da criança se comporta as vezes faz com que eu mude a maneira de planejar aula, atitudes de teimosia, se a sala conversa ou se está havendo fofoca entre elas, costumo as vezes trabalhar com um vídeo que fala sobre aquele momento dando atividades sobre o tema desenvolvido, conscientizando o que é certo e errado. (PEI 726. Questionário aplicado em abril de 2018).

Ao falar das experiências prévias e dos conhecimentos das crianças, a argumentação dessas professoras não parece estar conectada com a vida das crianças.

BRINCADEIRAS, PRAZER E LUDICIDADE COMO EIXOS ORIENTADORES DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na direção de práticas formativas que favoreçam o desenvolvimento pleno das crianças, as DCNEI (BRASIL, 2010) sinalizam que toda proposta pedagógica na Educação Infantil oriente-se pelos seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (2010, p. 16).

Em relação a esses princípios preconizados pelas DCNEI (2012), as professoras participantes do estudo elencaram elementos que, de forma preponderante, se encontram relacionados aos princípios estéticos – nos discursos das professoras há uma prevalência do brincar, das brincadeiras, dos jogos e da ludicidade, tomados como elementos centrais em suas práticas em sala de aula. Pode-se dizer que essa centralidade conferida às situações relacionadas ao campo de experiências geradoras de prazer pode ser compreendida no âmbito de um senso comum pedagógico, dado que o brincar, os jogos e as brincadeiras se constituem como processos inerentes à infância e ao mundo das crianças.

Ao discutir faces do trabalho que se realiza na Educação Infantil, as argumentações de Lima (2012) contrapõem-se a essa ideia de que somente o lúdico e

o prazeroso devam se constituir como eixo da ação pedagógica junto às crianças, em que a brincadeira é tomada como escudo contra a falta de prazer da escolarização. “A brincadeira é importante na formação da criança, porém, esta não pode ser reduzida a um processo de naturalização, visto que, se a brincadeira se situar no âmbito do prazer, ela se destitui do seu significado social e histórico” (2012, p. 66).

As interações e brincadeiras são definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, MEC, 2010) como eixos norteadores dos currículos para as escolas de Educação Infantil, como forma de favorecer o desenvolvimento integral das crianças a partir de experiências sensoriais, expressivas, corporais e linguísticas. A brincadeira é entendida como uma linguagem que “ocorre no plano da imaginação o que 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” (BRASIL, 1998, p. 27). Assim, para brincar a criança articula a imaginação e a imitação da realidade vivenciada. O brincar como direito significa brincar “de diversas formas, em diferentes espaços e tempos [...] 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. 36).

Essa importância do brincar é inerente à própria cultura da infância e à criança, pois,

[...] dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Numa análise sobre o brincar e os usos do brincar na Educação Infantil, Smith (2006, p.26) atribui ao comportamento de brincar a possibilidade de a criança desenvolver habilidades intelectuais, criativas, sociais e físicas. As habilidades intelectuais estão relacionadas ao desenvolvimento da linguagem e de desempenho de papéis, no caso das brincadeiras sociodramáticas, enquanto o brincar construtivo estimula o desenvolvimento cognitivo e a formação de conceitos. As habilidades criativas são favorecidas porque as crianças “ficam livres para experimentar novas ideias no brincar e podem se expressar à sua própria maneira, especialmente no

jogo simbólico e no faz de conta” (p. 27). Já as habilidades físicas estão presentes em grande parte das brincadeiras construtivas e físicas. O autor também destaca a diferença entre brincar e outras situações como as atividades didáticas, os jogos planejados, os exercícios físicos, a narração de histórias e as atividades da vida real compreendidas como os aspectos culturais, que envolvem o brincar sociodramático (espetáculos apresentados para as famílias) e as atividades culturais tradicionais (CURTIS, 2006, p. 47). Para Smith (2006), essas práticas necessariamente não são atividades de “brincar” já que o brincar deve ser livre.

Na brincadeira, os jogos simbólicos, faz-de-conta, demonstram a capacidade de a criança representar dramaticamente a partir do momento em que se torna capaz de imaginar, o que favorece o desenvolvimento da oralidade, a expressão plástica, a música e a expressão dramática. Esses jogos podem ser identificados desde os primeiros meses de vida e apresentam características diferenciadas, conforme as necessidades e funções como os jogos de exercícios e os jogos simbólicos (SANTOS, 2001. p. 90) .

Tendo como referência os estudos de Jean Piaget (1978), Santos (2001) descreve como jogos de exercícios os funcionais que se iniciam por volta dos 4 meses através de “funções como agarrar, sacudir, morder, chupar e lançar, repetindo-as, na busca de efeitos e procurando aperfeiçoá-las”. Também cita os jogos de manipulação e os jogos de construção como jogos de exercícios.

Como características dos jogos simbólicos, faz-de-conta, a autora destaca a imitação de ações cotidianas; a transposição, que acontece quando a criança utiliza um objeto para simbolizar outro; os jogos de imitação; a compensação, que representa ações que a criança não consegue realizar; a liquidação, quando procura superar situações ruins como “medo, dor ou tensão” e, por último, a aproximação com situações reais individuais ou coletivas que acontecem aproximadamente a partir dos 4 anos de idade.

Benjamin (2012) destaca a importância do brincar, ao afirmar que, ao fazê-lo, as crianças criam para si um “pequeno mundo próprio”, além de se sentirem a “alma do jogo”, o que as faz repetirem constantemente os mesmos jogos e brincadeiras.

A essência da representação, como da brincadeira, não é “fazer como se”, mas “fazer sempre de novo”, é a transformação do hábito de uma experiência devastadora. Pois é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno e agitado ser através de brincadeiras, acompanhado de versos e canções. É da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida, o hábito conserva até o fim alguns resíduos das brincadeiras (BENJAMIN, 2012, p. 271 – grifos do autor).

A brincadeira expressa a maneira como uma criança reflete, constrói e organiza o mundo à sua maneira. É também um espaço onde a criança pode expressar, de modo simbólico, suas fantasias, medos, desejos, sentimentos agressivos e os conhecimentos que vai construindo a partir das experiências que vive (BRASIL, 1991).

Sendo assim, a escola de educação infantil, ao elaborar seu currículo e o planejamento, deve ter clareza sobre a importância das brincadeiras e jogos para o desenvolvimento integral das crianças, o que para Kishimoto (2010, p. 1) é o que garante a “cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade”. Essas ações devem considerar a criança como sujeito de direitos que, “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura” (BRASIL, 1998, p. 5).

Em nosso estudo, ao citar as especificidades da criança e da infância que orientam suas práticas, das 781 professoras participantes, 681 responderam a essa questão, sendo que 271 docentes afirmam utilizar atividades que envolvem as brincadeiras e os jogos, por compreenderem que estas são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Dentre as respostas, foi possível perceber dois modos de pensar a presença da ludicidade como eixo estruturante de suas práticas. De um lado, há professoras que demonstram compreender o lugar essencial do brincar para as diferentes infâncias. De outro lado, há professoras que o fazem sem uma clara explicitação dos fundamentos teórico-práticos dessa escolha. As professoras assumem um discurso que parece fazer parte de um senso comum pedagógico que toma o brincar como parte inerente da infância, sem que tenham clareza sobre o seu funcionamento e o modo como brinquedos, jogos e brincadeiras podem promover o desenvolvimento e as aprendizagens. Essas professoras não fazem referência a situações de aprendizagem orientadas que necessitam da intervenção do professor para que as crianças possam ampliar suas capacidades de apropriação “dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc.” (BRASIL, 1998, p. 30). Os depoimentos que se seguem são ilustrativos desses posicionamentos das professoras:

O brincar, o lúdico, já que a criança só desenvolve seu aprendizado e conhecimento através do faz de conta, fluir sua imaginação, seu pensar, agir, seu emocional e afetividade, tornando-se uma criança com autonomia (PEI 106. Questionário aplicado em abril de 2018).

A educação infantil é um mundo de faz de conta real, onde o professor deve utilizar de vários jogos pedagógicos para atender as especificidades das crianças e assim desenvolver no processo ensino aprendizagem (PEI 196. Questionário aplicado em abril de 2018).

A importância do brincar. Através do lúdico a criança aprende muito mais e com mais facilidade. A criança tem que brincar para se tornar um adulto feliz e maduro. (PEI 302. Questionário aplicado em abril de 2018).

Em relação a essa suposta vantagem das brincadeiras, atreladas ao prazer, vale destacar posicionamentos de Vygotsky (1991), ao afirmar que seja um duplo engano considerar o brincar como atividade que dá prazer à criança. Primeiro, porque há outras atividades que podem ser mais intensamente prazerosas e, segundo, porque há jogos que podem não ser agradáveis, cujos resultados podem gerar o desprazer para a criança. Mas, ainda assim, é enorme a influência do brincar no desenvolvimento da criança, sendo que o ato de brincar pode se mostrar capaz de satisfazer determinadas necessidades da criança. Conforme o autor, na idade pré-escolar, a criança se vê diante de uma grande quantidade de tendências e desejos, que não podem ser realizados de modo imediato, sendo este um fato gerador de grande tensão. E, “para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é que chamamos de brincar” (VYGOTSKY, 1991, p. 106). Para Vygotsky (1991), a importância da atividade lúdica para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil não se relaciona ao fato de ser uma atividade prazerosa, mas, sim, pela possibilidade de preencher necessidades fundamentais da criança, tais como: permitir que resolva o impasse entre o seu desejo e a impossibilidade de satisfazê-lo imediatamente, exigir o cumprimento de regras, permitir certo distanciamento entre a percepção imediata dos objetos e a ação.

Em nosso estudo, diferentemente dessas concepções, que consideram que o desenvolvimento e a aprendizagem somente se processam por atividades prazerosas, há professoras que consideram que o brincar é inerente à infância, mas que a atividade das crianças não se limita às brincadeiras e práticas lúdicas. Estas professoras entendem o trabalho com o lúdico como um direito da criança, o que implica que compreendem e respeitam as especificidades e particularidades da infância como uma etapa da vida em que o brincar assume papel importante para o desenvolvimento. Esse conhecimento contribui com a organização e planejamento das práticas e interações em sala de aula, em que o professor assume papel importante na condução das atividades que favoreçam as aprendizagens.

Seus direitos de infância: brincar, ser feliz, receber carinho e proteção, ser acolhida num ambiente escolar lúdico e acolhedor (PEI 240. Questionário aplicado em abril de 2018).

O trabalho deve ser pautado no lúdico, onde a criança aprende através das brincadeiras e estímulos de maneira planejada, conduzida e monitorada. As atividades são propostas considerando as especificidades individuais dos alunos, permitindo que as crianças se desenvolvam e permita-se conhecer o mundo que as cercam. É no brincar que as crianças entram em contato com a linguagem através do mundo da imaginação. (PEI 197. Questionário aplicado em abril de 2018).

O cuidar, o educar, o brincar, acompanhado de um planejamento, comprometido e sério. Ter criatividade e estratégias diferenciadas, com material pedagógico específico para cada faixa etária (PEI 770. Questionário aplicado em abril de 2018).

Nesses relatos vemos que os docentes têm conhecimento sobre a importância das brincadeiras e jogos como prática mobilizadora da atividade das crianças, mas, também, reconhecem nestes um espaço para produção do conhecimento sobre diferentes aspectos do meio cultural e social em que as crianças vivem, o que implica a necessidade de um planejamento a partir de conteúdos significativos e de objetivos claramente definidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste artigo, duas observações a partir das concepções de professoras sobre currículo da Educação Infantil podem ser destacadas. A primeira observação é que existe uma grande diversidade de representações e práticas centradas em estudos psicológicos, orientando o currículo para o desenvolvimento das crianças nas áreas afetiva, social, motora e cognitiva, com ênfase nas experiências prévias, em que os jogos e brincadeiras ocupam lugar central na definição da aprendizagem.

A segunda observação, que se refere ao PNAIC, é que o programa, pelo curto tempo em que foi executado, não produziu mudanças significativas nas concepções dos professores sobre às especificidades da criança e da infância.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método das ciências sociais. *In.*: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 03-109- 198.

BAPTISTA, Monica Correa. **Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos.** In: BRASIL/MEC. A criança de seis anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de nove anos. Secretaria de Educação Básica/SEB, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e Educação Infantil. In: **Currículo e linguagem na educação infantil** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília : MEC /SEB, 2016. 128 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil ; v.7). ISBN: 9788577832088 (Coleção Completa) ISBN: 9788577832156

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura/** Walter Benjamin. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 8ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BASSEDAS, Eulalia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

CANEN, Ana. Metodologia da Pesquisa: abordagem qualitativa. In: VEREDAS. **Formação Superior de Professores.** Guia de Estudo. Módulo 4.Volume 01. Belo Horizonte: SSE/MG, 2003. pp. 215-240.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Brinquedos e brincadeiras de creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** V. 1. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CURTIS, Andrey. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias (In) MOYLES, Janet R e colaboradores. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais.** Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, Lais Leni Oliveira. As muitas facetas do trabalho que se realiza na Educação Infantil. In: MASCARENHAS, Angela Cristina Belém; ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. **Educação, Cultura e Infância.** Campinas: Alínea, 2012. pp. 61-80

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Revista Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22.

VYGOTSKY, Levi Seminovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto; Luiz Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na Educação Infantil. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.) **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos da identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. (*In*) MOYLES, Janet R e colaboradores. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOBRE AS AUTORAS

CLÁUDIA APARECIDA FERREIRA MACHADO. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais, área de Educação, na Universidade Estadual de Montes Claros.

GEISA MAGELA VELOSO. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais, área de Educação, na Universidade Estadual de Montes Claros.

MARIA JACY VELLOSO MAIA. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais, área de Educação, na Universidade Estadual de Montes Claros.

RECEBIDO: 30/09/2019.

APROVADO: 07/10/2019.