



B1

ISSN: 2595-1661

ARTIGO DE REVISÃO

Listas de conteúdos disponíveis em [Portal de Periódicos CAPES](https://portaldeperiodicos.capes.gov.br)

Revista JRG de Estudos Acadêmicos

Página da revista:

<https://revistajrg.com/index.php/jrg>

ISSN: 2595-1661

Revista JRG de
Estudos Acadêmicos

Educação Infantil e currículo: o (não)lugar do brincar nos atos curriculares

Early childhood education and curriculum: the (non)place of playing in curricular acts

DOI: 10.55892/jrg.v7i13.893

ARK: 57118/JRG.v7i13.893

Recebido: 10/12/2023 | Aceito: 08/01/2024 | Publicado on-line: 08/01/2024

Hortência Pessoa Pereira¹

<https://orcid.org/0000-0001-5418-5969>

<http://lattes.cnpq.br/4765241111080989>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, BA, Brasil

E-mail: hortenciapessoa2@gmail.com

Fábio Viana Santos²

<https://orcid.org/0000-0002-8978-7801>

<http://lattes.cnpq.br/3296385395934885>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, BA, Brasil

E-mail: fabioviana.pedagogo@gmail.com

Mariana Aguiar Manenti³

<https://orcid.org/0000-0002-5558-3608>

<http://lattes.cnpq.br/6603588608782564>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, BA, Brasil

E-mail: marianaamanenti@gmail.com



Resumo

O presente estudo tem como objetivo trazer à tona reflexões teóricas sobre as aproximações e distanciamentos presentes na relação entre o currículo da Educação Infantil e o (não)lugar do brincar na construção curricular. A reflexão é tensionada por uma dicotomia que atravessa a Educação Infantil onde, de um lado temos a regulação dominante e colonizadora dos adultos, concebida pela racionalização dos números, horários e rotinas universalizantes, e de outro, temos a manifestação imaginativa e inventiva do brincar, a expressividade brincante da criança, a cultura infantil e o tempo-espaço sentido e vivido. Deste modo, tendo como método adotado a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, o estudo foi edificado nos pressupostos teóricos que tratam sobre o currículo (SANTOMÉ, 1998; SACRISTÁN, 2000 e MOREIRA E SILVA, 2013) em interface com as discussões específicas a respeito do currículo da Educação Infantil (OLIVEIRA, 2010, 2011), bem como, nos campos da Sociologia da Infância (SIROTA, 2001; SARMENTO, 2003, 2004, 2008, 2015; CORSARO, 2011) e da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1991; 2008, 2014), para fundamentar as discussões sobre o sujeito criança e o brincar, respectivamente. Partindo dos aportes da Sociologia da Infância, considerando que as crianças integram realidades específicas, sendo capazes de compreendê-las e modifica-las, acreditamos que a

¹ Mestre em Educação (PPGED/UESB). Bacharela e Licenciada em Psicologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Integrante do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia (NUPEP/UESB). Psicóloga Clínica e Escolar.

² Licenciado em Pedagogia e História. Especialista em Educação, Direitos Humanos e Diversidade Étnico-Social. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE/CNPq).

³ Mestre em Educação (PPGED/UESB). Bacharela em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia, no Instituto Multidisciplinar em Saúde (UFBA/IMS/CAT). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE/CNPq).

discussão acerca do protagonismo infantil é fundamental para (re)pensarmos o currículo, alargando o nosso olhar a fim de dar conta dos espaços/lugares/tempos destinados às crianças e ao brincar, com vistas a contribuir para a ampliação do debate sobre aspectos essenciais à construção curricular da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Brincar.

Abstract

The present study aims to shed light on theoretical reflections concerning the approximations and distances present in the relationship between the Early Childhood Education curriculum and the (non) place of play in curricular construction. The reflection is tensioned by a dichotomy that runs through Early Childhood Education, where, on one hand, we have the dominant and colonizing regulation of adults, conceived through the rationalization of numbers, schedules, and universalizing routines. On the other hand, we have the imaginative and inventive manifestation of play, the child's playful expressiveness, children's culture, and the felt and lived time-space. Thus, using qualitative research of a bibliographic nature as a method, the study was based on theoretical assumptions that deal with the curriculum (SANTOMÉ, 1998; SACRISTÁN, 2000 and MOREIRA E SILVA, 2013) in interface with specific discussions regarding the Early Childhood Education curriculum (OLIVEIRA, 2010, 2011), as well as in the fields of Childhood Sociology (SIROTA, 2001; SARMENTO, 2003, 2004, 2008, 2015; CORSARO, 2011) and Historical-Cultural Psychology (VIGOTSKI, 1991 ; 2008, 2014), to support discussions about the child subject and play, respectively. Starting from the contributions of the Sociology of Childhood, considering that children are part of specific realities, being able to understand and modify them, we believe that the discussion about children's protagonism is fundamental to (re)thinking the curriculum, broadening our view to in order to account for the spaces/places/times intended for children and for playing, with a view to contributing to the expansion of the debate on essential aspects of the curriculum construction of Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Curriculum. To play.

1. Introdução

Refletir sobre a Educação no Brasil, particularmente nos tempos atuais, para além de importante, se faz decisivamente necessário, principalmente no que diz respeito as lacunas frente aos silenciamentos, invalidações e apagamentos históricos da voz e do sujeito criança, frente ao seu próprio processo de escolarização. Neste sentido, cabe salientar que sim, a criança é possuidora de fala, cultura, opiniões, reflexões, questionamentos e atuações sócio-políticas, estas, tangenciadas às suas vivências e as suas produções, atribuições e atualizações de sentidos e significados acerca dessas vivências.

Escolher as crianças como informantes do seu meio tem como principal justificativa o fato das mesmas serem legitimamente aptas a falar sobre o contexto no qual vivenciam suas infâncias. As crianças se constituem como genuínas colaboradoras nos processos de críticas, reflexões e proposições quanto aos espaços e práticas da Educação Infantil.

Ao nos movimentarmos de modo a considerar efetivamente a experiência dos sujeitos do processo educativo, estamos dando abertura e vazão para uma organização curricular que pressupõe modos flexíveis de pensar e preparar a prática

pedagógica em creches e pré-escolas, pois abarca uma concepção de currículo vivo, aberto e cujos conteúdos – que no contexto da Educação Infantil se convertem em linguagens com as quais as crianças significam cotidianamente – estejam articulados. Tal modelo contrapõe-se a formulações curriculares centradas nos conteúdos e que, portanto, apresentam-se descontextualizadas, isto é, distantes dos contextos vivenciais dos sujeitos, em sua amplitude social, cultural e histórica. (SANTOMÉ, 1998; SACRISTÁN, 2000).

Conforme Rocha e Buss-Simão (2018) os espaços escolares institucionalizados remetidos à infância são tomados por uma ação intencional que define previamente o ser/estar das crianças e suas vivências no seguimento escolarizante. Este processo manifesta constrangimentos e normativas semelhantes às propagadas pelas organizações totais (GOFFMAN, 1987) com firmes limites e imposições, sobretudo, de tempos e espaços.

Neste sentido, a definição rígida de formas organizacionais das instituições educativas, a configuração hegemônica das modalidades de atendimento, a orientação pedagógica eurocêntrica, as implementações arbitrárias dos períodos, tempos, espaços do processo educacional entre tantos outros fatores pertinentes para o debate político-curricular infantil, põe em jogo, visões sobre o sujeito criança e a infância para os currículos, as ideologias educacionais adotadas e as perspectivas pedagógicas dominantes.

Cabe aqui salientar, que a compreensão de hegemonia adotada como referência para pensar atrelhadamente os processos de regulação, universalização e controle do currículo, está em conformidade com o que nos aponta Arrighi (2013):

O conceito de 'hegemonia mundial' aqui adotado, no entanto, refere-se especificamente à capacidade de um Estado exercer funções de liderança e governo sobre um sistema de nações soberanas. (...) Esse poder é algo maior e diferente da “dominação” pura e simples. É o poder associado à dominação, ampliada pelo exercício da “liderança intelectual e moral”. (ARRIGHI, 2013, p. 27).

Com isso, o processo em curso de universalização da educação na infância, sendo um dos eixos da agenda da globalização educacional hegemônica, se manifesta nas orientações educativas, nas formas de organização escolar, mas também nas práticas profissionais de educadores. Já que, se evidencia de forma cada vez mais escancarada, um investimento intencional na expansão do processo de apropriação da prática educativa quanto prática de dominação, seja no campo da concepção do currículo e/ou da práxis curricular.

Deste modo, distanciamentos, contradições e conflitos também são tensionados, sendo alguns destes, correspondentes ao lugar/espaço/tempo/ do “ser e estar” da criança no cenário escolar, ao tempo que, verificamos uma intensificação na valorização do modelo escolar de currículo disciplinador, sem espaços para brincadeiras vivências e expressão das crianças e suas culturas. Borba (2016) afirma que brincar com o outro, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo sobre o meio, desta forma, o brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma, suas relações e sobre a realidade social a sua volta.

Neste sentido, sobre a centralidade da cultura nos processos humanos, sociais e constitutivos, Hall (1997), além de destacar o seu grau de importância na significação da realidade, reconhece o atravessamento presente em todos os seus âmbitos associados à cultura, sendo estes, o papel constitutivo em todos os aspectos

da vida social, na constituição da subjetividade, da própria identidade, e da pessoa como um ator social. Conforme Hall (1997),

[...] a ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros (HALL, 1997, p. 16)

No cerne desta discussão, este estudo se propõe a se debruçar sobre as aproximações e distanciamentos presentes na relação entre o currículo da Educação Infantil e o (não)lugar do brincar na construção curricular. Segundo Vigostki (1991) a brincadeira seria fruto das relações sociais, dada em uma situação imaginária criada pela criança e onde ela pode, no mundo imaginativo e criativo, satisfazer desejos até então não possíveis para a sua realidade.

Portanto, entendendo que a brincadeira é um processo de imaginação, criatividade, exploração, interação social, autonomia e inerente à cultura infantil, buscamos refletir sobre pontos essenciais a respeito do vasto universo brincante do ser e do estar da criança no currículo da Educação Infantil, norteando-nos pelos questionamentos: Como é vista a participação da criança no currículo escolar? Como o brincar aparece no currículo da Educação Infantil a partir dos dizeres das crianças?

As reflexões possibilitadas envolveram o pressuposto de uma realidade hegemonizada, em que os adultos representam em papéis de dominação a detenção de verdades sob as demandas de direitos das crianças e das infâncias. São considerações momentâneas, mas necessárias para pensar na participação das crianças no currículo escolar como agentes nas disputas nas relações de poderes, a partir de suas representações e do brincar, do mundo que é (re)criado diante da experiência vivida, contribuindo para um caminho de compreensão do currículo como um campo a ser disputado para que as infâncias possam ser representadas em seus diversos sentidos, para além das sedimentações já existentes.

Deste modo, este estudo foi edificado nos pressupostos teóricos que tratam sobre o currículo na perspectiva crítica (MOREIRA E SILVA; SANTOMÉ, 1998; SACRISTÁN 2000) e o currículo da Educação Infantil (OLIVEIRA, 2010, 2011), bem como, nos campos da Sociologia da Infância (SIROTA, 2001; SARMENTO, 2003, 2004, 2008, 2015; CORSARO, 2011) e da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1991; 2008; 2014), para fundamentar as discussões sobre o sujeito criança e o brincar, respectivamente.

2. Interfaces entre as Infância[s], Criança e Cultura

Para falarmos e (re)pensarmos a infância no contexto escolar da Educação Infantil, partindo de um pressuposto ideológico respectivo à importância do respeito ao protagonismo infantil, da participação ativa e da ocupação potente e brincante dos espaços escolares pelas crianças, é imprescindível que nos debrucemos inicialmente nos estudos do campo da Sociologia da Infância (SIROTA, 2001; SARMENTO, 2004, 2008, 2015; CORSARO, 2011), afim de buscar compreender, perceber e visualizar as crianças como capazes de falarem por si próprias das coisas que lhes dizem respeito, suas culturas, suas vivências, opiniões e desejos.

Sobre o campo teórico-metodológico da Sociologia da Infância, de acordo com Sarmiento (2008, p. 12),

A Sociologia da Infância [...] a partir do trabalho de vários sociólogos da educação que, focados inicialmente na ação dos alunos, vieram a desvelar a criança como ator social antes da condição do aluno, contribuindo para a análise sociológica da infância em seu próprio terreno.

Assim, a Sociologia da Infância reconhece a criança como interlocutora genuína dos seus processos constitutivos, Sirota (2001) afirma que passa-se, então, a reconhecer a criança como ator social, pleno, ativo e de direitos, com competências para tornar-se contribuinte da sua história de vida, da sua cultura, sua educação e da sociedade.

Em conformidade com os pressupostos de Sarmiento (2008) ao nos referirmos a criança e ao conceito de infância, estamos levando em conta a ampla diversidade subjetiva que permeia estes sujeitos, entendendo que a infância também se caracteriza como uma variável da análise social, sendo assim, incoerente que a mesma seja inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal (SARMENTO, 2008).

Acerca das plurais culturas da infância, em interlocução com o conceito de cultura apresentado por Hall (2003, p.136) que declara que a cultura “esta perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas”, Sarmiento (2004) preconiza que,

As culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos. As culturas da infância exprimem a cultura social em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. (SARMENTO, 2004, p. 46)

Sobre a distinção dos modos e especificidades culturais entre a infância e a adultez, bem como, da sobreposição impositiva da cultura dominante, sendo esta, a dos adultos no contexto escolar, Sarmiento (2015) discorre que de fato, neste processo institucional universalizante, nos deparamos com a configuração do “ofício de criança” como “ofício de aluno”, que não considera a diversidade/pluralidade das infâncias.

A criança é “marcada” em suas significações, vivências e atuações pelo viés ideológico do contexto institucional, onde procede em sujeição ao conjunto de práticas sociais que são, ao menos parcialmente, intencionalizadas e dirigidas pelos adultos e, assim, é envolvida em contexto de produção e reprodução cultural que lhe atribuem um estatuto próprio: o de aluno precisamente (SARMENTO, 2015). À visto disto, em uniformidade com Sarmiento (2015), podemos pontuar que,

A diversidade e a unicidade não são elementos contraditórios, mas conjugam-se na dialética dos processos sociais. Esta relação unicidade-diversidade é reforçada pela sobreposição, em cada momento histórico, de processos hegemônicos na administração simbólica da infância nos vários espaços-tempos. Assim, podem coincidir na mesma diacronia práticas autoritárias, paternalistas e de subordinação compulsiva das crianças, com outras práticas mais democráticas de relação entre adultos e crianças, pautadas pela horizontalidade das interações e pela participação infantil. (SARMENTO, 2015, p. 72)

A participação e produção infantil não é, portanto, simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente do seu entorno para produzir suas próprias culturas. As crianças são coprodutoras da infância

e da sociedade, atores sociais que reinventam sua própria cultura na interação com os adultos e com seus pares. Neste sentido, as culturas das infâncias, de acordo com Sarmiento (2003), seguem quatro eixos: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração.

Na interatividade, as crianças, por meio do contato com a pluralidade e diversidade do meio, aprendem valores para a construção de suas identidades subjetiva e social. Com isso, as crianças produzem rituais, regras e brincadeiras que são transmitidas de uma geração de crianças para a seguinte. Assim, são aspectos das culturas infantis, pois não são comunicados diretamente pelos adultos (SARMENTO, 2003)

A ludicidade, sendo este, outro importante aspecto das culturas infantis, equivale a uma significativa atividade própria do ser humano – não apenas das crianças –. Ao contrário dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (SARMENTO, 2003).

A fantasia do real, demonstra a visão de mundo das crianças e atribuição de sentidos e significados à ele. (SARMENTO, 2003). Quanto ao eixo reiteração, percebe-se a não linearidade temporal das culturas infantis, com a possibilidade de repetição constante. Assim, há a estruturação das ações, o novo (re)estabelecimento das regras das brincadeiras e das relações entre os pares (SARMENTO, 2003)

Para Vigotski, “tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação humanas” (2014, p.4). Assim, podemos afirmar que no conceito de cultura estão implicados os significados que o homem produz a partir das relações sociais.

Diante das diferentes infâncias, marcadas pelos diversos contextos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos, se faz necessário que a Educação Infantil amplifique o seu olhar de modo a contemplar a pluralidade das infâncias em sua dimensão subjetiva, garantindo efetivamente a não redução da mesma à um mero enquadramento normativo curricular, evitando assim, o hegemônico silenciamento do ser infante em sua potência plural, política, criativa, autônoma e brincante.

É nesta direção que avançamos as discussões sobre a importância de não “asujeitarmos” a criança e não anularmos suas atuações sociais em nome de uma educação normatizadora, hegemônica e autoritarista. Sobre isso, Jauris (2015, p. 58) ressalta que proporcionar canais de fala e escuta às crianças no espaço escolar é uma prática necessária para compreendê-las em suas necessidades e, essencialmente, para reconhecê-las em uma sociedade que já lhes impõe, desde o nascimento, os brinquedos de que devem gostar, as músicas que devem cantar, as roupas que devem vestir e os lugares que devem frequentar, num processo estruturalmente dominante que determina possibilidades e contextos impostos pelos adultos em razão de suas conveniências em lidar com as crianças.

Com isso, ressalta-se que o currículo baseado na experiência centrada na criança, possui um arranjo que articula e combina as linguagens com as quais as crianças se relacionam em suas vivências no contexto social mais amplo, pressupondo maior protagonismo dos sujeitos em sua formulação na medida em que requer outras lógicas distintas daquelas dos currículos cristalizados, organizados por conteúdos escolares (SACRISTÁN, 2000).

3. Tecendo reflexões sobre concepções de currículo e o currículo da Educação Infantil

Pensar o currículo como uma construção social requer segundo Moreira (2013), compreender o complexo engendramento de interlocuções entre currículo, cultura e poder na sociedade capitalista. Corroborando com este pensamento, Sacristán (2000) considera que o currículo realizado por meio de uma prática pedagógica, é o resultado de,

[...] uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

Moreira e Silva (2013, p. 14) observam que “o currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas [...]”. Nesta perspectiva, Apple (2006) aponta que, o currículo não é somente um documento impresso das instituições de ensino, mas um documento que reflete todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico. (APPLE, 2006).

Segundo Silva (2014), nesta perspectiva, o currículo escolar é pensado e organizado tendo como alicerce a cultura dominante, eurocêntrica e hegemônica, assim, aqueles que compartilham desta mesma classe entendem este código curricular, e obtêm resultados exitosos, positivos e satisfatórios na escola, ao passo que os demais, encaram o “fracasso escolar”, em razão deste código não abarcar esta realidade cultural, em seu contexto social.

Contudo, entende-se que a construção emancipatória desse currículo exige uma um movimento de participação ativa, tensionada em um processo de deliberação por parte dos atores sociais que compõem o cenário escolar, como: professores, estudantes, pais, forças sociais e intelectuais, para que o mesmo não se torne apenas uma reprodução de modelações impostas (SACRISTÁN, 2000).

Isso encontra eco em outros registros teórico do campo curricular (MANENTI, SANTOS, MOREIRA 2022; SANTOS, SEREJO, MOREIRA, 2021), a exemplo da perspectiva pós fundacional, o texto curricular, passa por um processo de significação que leva ao fracasso qualquer tentativa de prescrição que objetiva a sedimentação. Por ser um texto político, o currículo se constitui meio às decisões políticas para propostas curriculares provisórias que criam efeitos de realidade e estabilidade.

Com essa perspectiva, é possível pensar na defesa de um currículo sem bloqueios em sua significação e na infância significada a partir da fluidez cultural e das demandas dos contextos políticos. Assim sendo, em consonância com Moreira (2013, p. 8) compreende que o currículo “(...) não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. É uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.” Tal pensamento vem ao encontro das discussões propostas para o currículo da Educação Infantil que busca contemplar o protagonismo infantil, pautadas na participação dos atores que compõem os espaços de disputa políticas nesse universo.

Para Oliveira (2011), a reorganização curricular deve criticar o tempo desperdiçado em atividades sem significado para a criança ou sem coerência com

uma pedagogia transformadora. Não cabendo uma prática pedagógica onde a criança receba apenas cuidado em suas necessidades ou que seja apenas passivo do conhecimento que lhe é depositado.

Nesse contexto, pensar em um currículo que possa contemplar o universo da Educação Infantil implica analisar como as crianças são vistas nas Instituições de Educação Infantil, como também na família e na sociedade. Esses elementos são essenciais quando se pensa em um currículo e uma práxis curricular infantil voltada para as crianças, uma vez que essa proposta se constituirá em um espaço relacional entre o currículo oficial e o currículo oculto que vai se constituindo pelas culturas e práticas sociais. Ainda nesta perspectiva, conforme Oliveira (2011),

Um grande risco de uma proposta pedagógica para a educação infantil é o de “institucionalizar” a infância, regulá-la em excesso. Outro risco é o de torna-la um campo onde reine a espontaneidade, que pode camuflar formas sutis de dominação [...] (OLIVEIRA, 2011, p. 48)

Contudo, tais discussões e debates em torno de um dito “currículo ideal” que atenda aos anseios da sociedade causam impactos para que mudanças sejam realizadas, sobretudo, no que diz respeito à legislação brasileira. Atualmente a esfera da Educação Infantil tem atraído maior interesse dos pesquisadores no nosso país, especialmente após a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), principal documento norteador do currículo da Educação Infantil. Outras publicações importantes para esse campo são os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Ainda mais recente, houve também a aprovação da Lei nº 12.796, em 2013, que tornou obrigatório o ingresso das crianças na Educação Básica aos quatro anos de idade. Com a promulgação da Lei 12.796 de 2013 que, dentre outras provisões, insere a Educação Infantil na definição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BRASIL, 2013), o que possivelmente contribui para a intensificação e ampliação dos debates, discussões e a realização de estudos e pesquisas neste campo educacional.

Com isso, Oliveira (2011) nos traz que para que não haja uma construção de creches ou pré-escolas que sejam instituições pautadas em uma configuração autoritária de ajustamento rápido e eficiente da criança à cultura dominante, precisamos discutir o modelo supra-histórico de criança difundido tanto sócio-culturalmente, quanto nos trabalhos teóricos e acadêmicos, modelo este, que esconde as relações de poder desiguais que tem caracterizado a interação adulto-criança nas escolas.

Assim, para ouvirmos as vozes infantis, faz-se necessário, como salienta Oliveira (2010), superar alguns desafios para a elaboração curricular, bem como sua efetivação no cotidiano escolar, assim, a proposta pedagógica, [...] deve transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto. (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

4. Qual é o lugar do brincar no currículo da Educação Infantil? Que brincar é esse?

Ao nos referirmos especificamente às extensões escolares, destaca-se que a composição que se faz dos ambientes implica diretamente no desenvolvimento da autonomia das crianças, já que “[...] o espaço físico de uma sala – mobiliário, brinquedos e demais materiais – deve ser frequentemente pensado e modificado pelas pessoas que nele convivem” (SILVA, 2010, p. 80). No que corresponde à construção da autoria na relação criança-espço, é observado que as crianças não deixam de produzir e criar com o que está ao seu alcance, mas o modo como se está organizado o espaço físico e a disposição ou não de materiais influenciam as vivências de relação e ocupação daquele local pelas crianças (SILVA, 2010).

O mesmo tende a se repetir quando tratamos sobre os momentos e espaços de brincadeiras, principalmente, ao nos referirmos às brincadeiras no espaço educacional infantil. Em grande parte das instituições educacionais, o brincar acaba por ser desvalidado pelos currículos, pelo corpo docente, direção e coordenação das instituições escolares, pautados em um fazer pedagógico impositivo de brincadeiras que possuam claramente e obrigatoriamente uma relação objetiva e de fim educativo, estas brincadeiras geralmente são propostas de forma verticalizada e arbitrária, anulando uma necessária autoria e coparticipação das crianças neste processo de criação, organização e planejamento das propostas, políticas e ações destinadas à elas no âmbito escolar. À vista disto, como pano de fundo, as relações de poder são expressas e legitimadas, na área educacional, através das práticas cotidianas dos sujeitos da escola, dos conteúdos ensinados e da forma como são trabalhados. Portanto, o currículo tende a apregoar aquilo que interessa e serve à classe, gênero ou raça dominante, tanto de forma aberta, no currículo escrito, como de forma velada, nos valores, concepções e atitudes que caracterizam o currículo oculto. (APPLE, 2006).

Diante do que nos coloca Carvalho, Alves e Gomes (2005) a legitimação do brincar, quanto construção imaginativa e criativa da criança, em sua essência ativa de relação e transformação sobre o meio, no currículo educacional e, conseqüentemente, nos projetos pedagógicos das instituições educativas, é um movimento de transformação política e social em que crianças são vistas pelos educadores como cidadãos, isto é, como sujeitos históricos e sociopolíticos que participam e transformam a realidade em que vive.

Ainda segundo os autores, no processo de inserção do brincar no contexto educacional, ressalta-se que os centros de educação infantil têm limitado as vivências das crianças aos exercícios repetidos de discriminação visual, motora e auditiva, através do uso de recursos lúdicos, o que tem gerado práticas de infantilização das crianças, como se suas ações simbólicas servissem apenas para explorar e facilitar ao educador a transmissão de determinada visão de mundo, definida, a princípio, pela instituição infantil (CARVALHO, ALVES E GOMES, 2005).

Segundo Oliveira (2010) no currículo da Educação Infantil, o brincar tem como propósito oportunizar às crianças, ambientes em que possam interagir com os brinquedos e objetos, individualmente e com outras crianças, através de vivências brincantes que promovam atuações sociais. Ao brincar e a partir do conhecimento de si, do mundo físico e social, a criança constrói a realidade do mundo interior e exterior. Conforme a autora, a brincadeira permite a construção de novas possibilidades de ação e formas inéditas de arranjar elementos do ambiente, ou seja, os objetos manipulados na brincadeira são usados de modo simbólico, por intermédio de processos constitutivos de sentidos e significados pela criança (OLIVEIRA, 2015).

De acordo com Silva (2016), de modo geral, a brincadeira é entendida como um processo construído sócio-historicamente pelo sujeito que se transforma em função do meio cultural e temporal em que existe. Deste modo, entendendo que a brincadeira é um processo de criação imaginativa da criança, indica-se o quão importante e revelador pode ser esta vivência do brincar, inclusive, para estes sujeitos da brincadeira, pois nele a criança descobre, constrói e transforma conjuntamente, configurando-se também quanto processo de constituição de sentidos e significados da criança sobre o meio.

À vista disso, ao considerar verdadeiramente o brincar da criança na construção do currículo da Educação Infantil, legitimamos não somente o lugar de participação e protagonismo infantil neste processo, mas também, a efetividade de um currículo que contemple o brincar e viabilize momentos/espacos para as crianças terem liberdade de serem brincantes.

5. Considerações Finais

As reflexões possíveis através deste estudo nos permitem sinalizar que precisamos (re)pensar o contexto escolar em sua integralidade, ampliando nosso olhar a fim de dar conta dos espacos/lugares/tempos destinados às crianças e ao brincar no âmbito curricular, contemplando a integralidade do “ser e o estar” destes sujeitos na Educação Infantil, bem como, os consequentes tensionamentos ecoantes entre a autonomia versus o silenciamento normativo e hegemônico, a manifestação imaginativa e cultural do brincar versus o enquadre e as dominações da intencionalidade adulta, a expressividade, o movimento e a brincadeira – da criança – versus a docilidade, a tutela e sujeição, com vistas a contribuir para a ampliação do debate sobre aspectos essenciais ao currículo da Educação Infantil.

Criar e dar vida ao currículo na Educação Infantil requer uma mudança de paradigmas nas relações de poder dominantes, bem como, na compreensão do sujeito criança para a escola, para o currículo e comunidade escolar. Isto posto, crianças devem ser consideradas como membros ativos, que produzem cultura e são por ela produzidas, a partir das diversas interações com o meio. Por esta perspectiva sociocultural, como sujeitos também sociais e detentores de direitos, é introduzida uma outra perspectiva para entender as crianças e as infâncias.

Por fim, entendemos como fundamental o investimento no campo da pesquisa em Educação Infantil para melhor compreender as infâncias no espaco escolar, suas necessidades, peculiaridades e possibilidades, assim como, a própria constituição do currículo da Educação Infantil a partir do dizeres, saberes e culturas infantis.

Referências

- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARRIGHI, Giovanni. **O Longo Século XX**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.
- BORBA, A. M; NOGUEIRA, A.; TERRA BORBA, T. N. M. Infância, Arte e Educação Infantil: as práticas com as múltiplas linguagens das crianças. In: REIS, M.; BORGES, R. R. **Educação Infantil: Arte, cultura e sociedade**. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 45- 62.
- BRASIL. Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 abr. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEB, 2006b. v. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE no 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 2009.
- CARVALHO, Alysso Massote; ALVES, Maria Michelle Fernandes; GOMES, Priscila de Lara Domingues. Brincar e Educação: concepções e possibilidades. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 10, n. 2, p. 217-226, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a08.pdf> > Acesso em: 12 nov. 2023.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FARIA, Andréa Alice da Cunha; NETO, Paulo Sérgio Ferreira. **Ferramentas do Diálogo**: qualificando o uso das técnicas do DRP - diagnóstico rural participativo. Brasília: MMA; IEB, 2006.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2. Ed., 1987.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. jul/dez. 1997. pp. 15-46.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- Jauris, Roberta Bolzan. **Autonomia em episódios interativos entre professora e crianças da educação infantil**. 2015. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

MANENTI, Mariana Aguiar; SANTOS, Fábio Viana; MOREIRA, Nubia Regina. Cultura, identidade e política no currículo de formação em Psicologia. **Conjecturas**, v. 22, n. 5, p. 622-631, 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, sociedade e cultura**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as Novas Diretrizes Nacionais In: **Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais**, 2010, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-currículo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância, Experiência e Educação: apontamentos a partir de reflexões sobre a pequena infância. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan.-abr. 2018, p. 27-42. Disponível em: <<file:///C:/Users/Hort%C3%A9riaP/Downloads/30577-106173-1-PB.pdf>> Acesso em: 19 de nov. 2023.

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

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. (Cláudia Schlling, Trans.). Porto Alegre: Artmed. 1998.

SANTOS, Fábio Viana; DE OLIVEIRA SEREJO, Janaína Alves; MANENTI, Mariana Aguiar. Educação, currículo e pandemia: o fracasso das competências socioemocionais da BNCC. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-5, 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, Manuel. Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: Sarmento, M. J.; Cerisara, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas sobre a infância e educação**. Vila Nova de Gaia: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel. Jacinto. “Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”. In: SARMENTO, M. J; GOUVÊA, M. C. S. (org.) (2008). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes p. 17-39, 2008. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Infancia%20Correntes%20e%20Confluências.pdf>> Acesso em: 19 nov. 2023.

SARMENTO, Manuel. Jacinto. Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas. *In*: ARAÚJO, Vania Carvalho de; SARMENTO, Manuel Jacinto (org) [et al]. **Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança**. Brasília, Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015. p. 61 – 89.

SILVA, Andressa Joseane da. **A Organização dos Espaços na Educação Infantil e sua Influência na Expressão Cultural das Crianças de 0 a 3 anos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

SILVA, Carmem Virginia Moraes da. **O brincar das crianças do campo e a Educação Infantil**. 2016, 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA, 2016.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. Tradução Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Autores Associados, nº 112, p.7-32, março/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>> Acesso em: 19 nov. 2023.

VYGOTSKY, Lev. Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev. Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev. Semyonovich. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF: Martins Fontes, 2014.