

O BRINCAR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM DUAS CRECHES DE LAGOA SECA/PB

Janice Anacleto Pereira dos Reis

Universidade Federal de Campina Grande

janiceanacletols@gmail.com

Resumo

Este trabalho compõe uma pesquisa de mestrado do PPGEd/UFCG com objetivo de discutir o eixo brincar no currículo da educação infantil a partir de um estudo em duas creches de Lagoa Seca/PB, uma da zona urbana e outra da zona rural. Sabemos que o currículo não é neutro, mas elaborado a partir de interesses e, determinado por aspectos político-sociais. Desse modo, a década de 1990 constitui marco importante para a educação infantil no contexto brasileiro em virtude dos movimentos sociais emergentes na década de 1980, o que contribuiu para a inserção da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Atualmente, defende-se para a educação infantil um currículo pautado nas experiências e saberes das crianças e nos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, cujos eixos As interações e a Brincadeira estruturam o cotidiano das instituições de educação infantil, uma vez que o brincar é a principal atividade da criança. (BRASIL, 2009). Esta pesquisa é de natureza qualitativa cujo procedimento é a observação em quatro grupos de educação infantil para conhecermos os modos de mobilização das professoras na relação com o brincar das crianças. Na entrevista semiestruturada, vislumbramos compreender as concepções das professoras sobre o brincar nos grupos que atuam. As observações indicam que o brincar está presente no currículo das creches de forma embrionária, para ensinar conteúdos e/ou ocupar o tempo livre das crianças. Estas, invisibilizadas enquanto sujeito histórico-social, com infância geracional e produtoras de culturas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Currículo; Brincar.

Introdução

A história do currículo revela que apesar do conhecimento ser algo trabalhado nos diversos tempos, o currículo só veio a ser pensado como objeto de interesse no período da industrialização. Nesse período o discurso pautava-se no estabelecimento de saberes educativos objetivando a formação de um homem integral. Essa lógica consistia na busca de bem-estar social que se traduzia na comodidade econômica, social e cultural para alguns sujeitos. (SILVA, 2011).

Compreendendo isto, é interessante que compreendamos a construção do currículo a partir das identidades sociais e culturais que se formam em um determinado contexto, pois as

discussões e produções sobre o currículo estão relacionadas às identidades e as subjetividades dos sujeitos sociais. No caso da construção do currículo no período da industrialização, esses sujeitos estavam a serviço do capitalismo que dava seus primeiros sinais de vida mediante a industrialização e a urbanização.

No âmbito educacional, o currículo da escola pública contemporânea é baseado a partir de práticas que limitam o conhecimento da maioria das pessoas as quais são submetidas à ordem dominante. O currículo escolar está, portanto, no centro das relações políticas dominantes tanto por meio dos conteúdos quanto pela construção de identidades, comportamento, valores e crenças. A lógica é tornar os sujeitos consumidores e instrumentos da acumulação da riqueza.

Nesta lógica, o currículo é seleção que está sempre embasado por uma política de representação social que consiste em saberes produzidos culturalmente de uma determinada classe ou grupo social que instituem seus saberes como verdades puras e absolutas. Tais saberes estão presentes em diversos artefatos culturais que constituem o espaço escolar a exemplo dos livros, cartilhas, brinquedos entre outros. (COSTA, 2001).

Esses saberes são definidos por meio de políticas curriculares que legitimam práticas que produzem sujeitos, fixam “verdades”, ordenando o mundo, regulando e controlando populações. Dessa maneira, o conhecimento posto no currículo passa a ser visto como cultura que mediante as representações produzidas nas relações de poder tornam-se disputas de sentidos. (MOREIRA E SILVA, 1994). Assim, os significados produzidos em torno das políticas curriculares são resultados de construções identitárias de determinados sujeitos sociais.

Deste modo, as identidades dos sujeitos são formadas com base nas vozes dominantes, sendo o currículo materializado a partir de ideários de educação, disseminados estes, em todos os níveis da educação. Na educação infantil o processo de enquadramento dos sujeitos no currículo se dá a partir da consolidação de práticas pedagógicas e de determinadas concepções de criança, infância e educação infantil.

Nesta direção, esta discussão compõe uma pesquisa em andamento de mestrado que tem por objeto as concepções de professoras sobre o brincar mobilizado em duas creches de Lagoa Seca/PB, situadas, uma na zona urbana e outra na zona rural. Com o recorte, discutimos o brincar no currículo da educação infantil de duas creches do referido município.

A década de 1990 constitui marco importante para o contexto educacional brasileiro e, em especial para a educação infantil, tendo em vista a organização dos movimentos sociais

envolvendo pesquisadores, sindicatos, professores e o movimento feminista os quais contribuíram para a formação de uma nova concepção de pensamento sobre a educação infantil no país.

Nesta perspectiva, a educação infantil emerge no Brasil baseada no contexto político brasileiro¹ sendo configurada pelos seguintes documentos: Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), os quais recomendam à criança pequena direitos à alimentação, saúde, moradia, cultura, lazer, brincadeira e à educação infantil.

Assim, a educação da criança pequena passa a ser de responsabilidade do Estado e suplemento da família. Os dispositivos legais evidenciam propostas curriculares para a educação infantil, baseados a partir de uma concepção de criança e de infância. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) em seu Artigo 4º trata 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.

A criança é, portanto, um sujeito histórico cultural que por meio das interações opina, constrói, aprende e produz cultura. Esta concepção de criança revela a infância como etapa geracional ou parte da sociedade, assim como classe social e grupos etários. (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2014). Esta compreensão sobre criança e infância possibilita um projeto educacional no âmbito das instituições de educação infantil de tipo creche e pré-escola cujas práticas dos professores devem contemplar aspectos tais como: planejamento curricular, proposta pedagógica e concepção de educação infantil, tomando por fundamento as concepções sobre criança e infância que regem a sociedade. (BRASIL, 2009).

Considerando isto, desenvolver um currículo nas instituições de educação infantil que pense na criança significa possibilitar que as propostas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços garantam acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação das diferentes linguagens, uma vez que o currículo é vivenciado de diversas formas, a exemplo das atividades dirigidas; as experiências criança/criança e criança/adulto, na relação com objetos; a construção de histórias e de narrativas nas situações contextualizadas, adquirindo assim o

¹ Período da redemocratização do país após o fim do regime militar nos meados da década de 1980.

progressivo domínio das linguagens gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musical e outras formas de expressão e comunicação humana. (RICHTER E BARBOSA, 2010).

Para compor o currículo da educação da criança de zero a cinco anos de idade as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) ponderam indissociabilidade entre os campos cuidar e educar, esclarecendo que a educação da criança pequena deve se dá no espaço institucionalizado, não no doméstico, o que evidencia para a criança princípios educativos e professores qualificados. Segundo este documento, o currículo nas instituições de educação infantil se constitui como:

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, 2009, p. 12).

O referido documento expressa a importância de legitimar o lugar que a criança deve ocupar na sociedade, tendo em vista que é sujeito ativo e criativo que produz nas relações e práticas cotidianas identidade individual e coletiva, atribuindo sentidos às experiências vividas no seu contexto social mediante o contato com outros sujeitos da cultura. (BRASIL 2009).

Nessa perspectiva, é imprescindível que o currículo das instituições de educação infantil seja pautado nas experiências e saberes da criança e não por disciplinas, considerando os conhecimentos que fazem parte da cultura mediante práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. (OLIVEIRA E CRUZ, 2010). A expectativa deve ser destacar o currículo conforme Richter e Barbosa (2010. p.93) como:

Um lugar e um tempo que tenha como foco não apenas a presença e a participação da criança pequena, mas também a ação pedagógica de ofertar uma experiência de infância rica, diversificada, complexificada pela intencionalidade de favorecer experiências lúdicas com e nas múltiplas linguagens, favorecendo a construção de narrativas que possam oferecer sentido à vida e as aprendizagens. Uma infância na qual a qualidade da atenção às crianças de zero a cinco anos seja discutida com a família e a sociedade. Sobre qual a infância e formação queremos oferecer às crianças.

Dessa maneira, as instituições de educação infantil devem promover experiências para a criança uma infância com práticas distintas. É pertinente um projeto pedagógico que seja embasado por uma dimensão que considere a criança como um sujeito de direitos e que possui singularidades. É relevante um processo de reestruturação curricular com uma proposta que possibilite preparar melhor a criança para a sociedade e para enfrentar os atuais desafios e exigências sociais. (KRAMER, 2011; ORSO, 2017).

Pensando nisso, o currículo da educação infantil deve ser organizado em torno das necessidades da criança. O brincar e a brincadeira, nessa perspectiva, correspondem a principal atividade da criança cuja é carregada de sentidos e significados construídos culturalmente.

Compreendo isto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ponderam importância do lúdico para a criança nos eixos as interações e a brincadeira o quais compõem o currículo da educação infantil, eixos estes, devendo estruturar o cotidiano e os espaços das instituições de educação infantil. (BRASIL, 2009). O espaço pedagógico é um local facilitador de confrontos e interações infantis e, por isso, as instituições de educação infantil devem contemplar tempo e espaços para a brincadeira, proporcionando ambientes acolhedores, espaço físico e acesso a objetos e brinquedos, apreciando as interações entre adulto/criança e criança/criança.

O brincar e a brincadeira devem, portanto, ter foco educativo considerando o dia inteiro da criança nos espaços escolar e não somente uma parte do tempo. O brincar livre ou mobilizado pelos professores é parceiro de aprendizagem e produção de culturas infantis², uma vez que é possibilidade da criança partilhar os significados construídos na cultura, incorporando conceitos, normas e valores. (DEBERTOLI, 2006).

Metodologia

Utilizamos a abordagem qualitativa interpretativista cujo interesse é o significado dos sujeitos sobre um determinado fenômeno em seu contexto social. (MOREIRA E CALEFE, 2008). Empregamos por procedimento a observação e a entrevista semiestruturada.

As observações estão sendo realizadas em várias seções e momentos específicos para conhecermos os modos de mobilização das professoras na relação com o brincar das crianças; para compreender como percebem as brincadeiras das crianças; suas escolhas e preferências nas situações cotidianas, de modo que possamos apreender os significados das professoras no contexto das suas ações.

Os instrumentos utilizados são o diário de campo, as fotografias e as filmagens para auxiliar a análise de produção dos dados qualitativos. (MINAYO, 2008). O diário de campo

² Culturas produzidas pelas crianças nos seus fazeres da vida cotidiana, sozinhas ou em interlocução com outras crianças, com a presença ou não dos adultos, no interior de uma cultura heterogênea e abrangente. Para produzir culturas infantis as crianças utilizam artefatos culturais tais como: brinquedos e objetos dos mais diversos para produzir materiais das culturas infantis, a exemplo das brincadeiras improvisadas e rotinas, desenhos, pinturas, estruturas em blocos, etc. (BARBOSA, 2014; CORSARO, 2011).

consiste em um caderno onde o pesquisador anota tanto dados relevantes para a pesquisa quanto suas impressões. As fotografias e as filmagens ampliam o conhecimento do estudo porque proporcionam documentar momentos e situações que ilustram o cotidiano vivenciado e, que apenas o olhar do pesquisador não consegue captar. (CRUZ NETO, 1994).

No presente momento seis professoras estão sendo observadas, destas, duas são professoras de uma creche da zona rural e quatro professoras são de uma creche da zona urbana. Após as observações estas serão entrevistadas para compreendermos como pensam as questões de pesquisa já explicitadas para solicitar maiores esclarecimentos, bem como promover maior reflexão a partir das questões suscitadas no âmbito das creches. O quadro abaixo explicita as os grupos observados os quais as professoras trabalham nos turnos manhã e tarde das respectivas creches.

Quadro 1

| | Manhã | Tarde |
|---------------|---|--|
| Creche rural | x | Professora A- Maternal I Professora B - Maternal II |
| Creche urbana | Professora C - Maternal II Professora D- Pré II Professora E- Pré I | Professora F- Maternal II |

Considerando isto, na creche da zona rural estão sendo observadas as professoras dos respectivos grupos de educação infantil: uma professora de grupo de maternal I e outra de maternal II ambas, no turno da tarde. Na creche da zona urbana as professoras são: no turno da manhã uma professora do pré-I, uma professora de pré II e uma professora de maternal II. E no turno da tarde dessa respectiva creche uma professora de maternal de II.

Resultados e discussões

As observações iniciadas apontam o brincar e a brincadeira no currículo de duas instituições de educação infantil de forma embrionária. Nesse ínterim a criança parece ainda não ser reconhecida na dimensão de sujeito histórico e social, que possui infância geracional e produz cultura. Abaixo os primeiros apontamentos das observações para conhecer as concepções da professoras sobre o brincar e a brincadeira.

Quadro 2

| Concepções sobre o brincar e a brincadeira | Professoras |
|---|---------------|
| 1. O brincar para ensinar conteúdo | 3 professoras |
| 2. O brincar para ocupar o tempo livre das crianças | 2 professoras |
| 3. O brincar para o desenvolvimento da criança | 1 professora |

Os quadros evidenciam a partir das observações da prática pedagógica das professoras distintas concepções em torno do brincar e da brincadeira.

Três professoras parecem compreender o brincar e a brincadeira como modo para ensinar conteúdos. Uma professora demonstra compreender o brincar como central para o desenvolvimento da criança no concernente a aquisição de habilidades a exemplo, da coordenação motora fina e grossa e entre outras. Duas professoras percebem o brincar e a brincadeira como atividade para ocupar o tempo livre da criança.

No âmbito do brincar mobilizado pelas professoras investigadas apresentamos as seguintes evidências:

Quadro 3

| Modos de mobilização do brincar das professoras | Professoras |
|--|---------------|
| Mobiliza e insere-se na brincadeira | 3 professoras |
| Mobiliza, supervisiona, mas não se insere na brincadeira | 1 professora |
| Não mobiliza nem se insere na brincadeira | 2 professoras |

No concernente ao brincar mobilizado pelas professoras, este, aparece, portanto, de modos variados sendo:

Três professoras mobilizam e se inserem diretamente na brincadeira com as crianças. Destas, apenas uma professora insere-se também diretamente na brincadeira livre das crianças. Uma professora mobiliza o brincar, mas sua participação consiste na supervisão na brincadeira das crianças. Duas professoras não mobilizam o brincar, não se inserem na brincadeira, nem supervisionam as brincadeiras das crianças.

Conclusões

É importante que o brincar e as brincadeiras estruturam o cotidiano das instituições de educação infantil, visto que é no brincar e na brincadeira que a criança acessa o patrimônio cultural da humanidade, a linguagem, a fonte e o processo de significação do mundo, e a humanização ética e estética. (DEBORTOLI, 2006).

Nesta condição, os eixos as interações e brincadeira norteiam as práticas nas instituições de educação infantil para que a criança de zero a cinco anos usufrua e construa nos espaços educacionais experiências individuais e coletivas que favoreçam o conhecimento de si e do mundo. (BRASIL, 2009). Considerando isto, a tarefa das instituições de educação infantil é criar estratégias educativas a partir da escuta, do diálogo, do auxílio, da autonomia, da responsabilidade, da autoconfiança, do respeito e da afetividade.

Esses aspectos são centrais para o respeito à infância, esta, etapa geracional, uma vez que a criança é um sujeito histórico-social que vive de acordo com as relações que constroem com seu grupo social e, por isso, é agente cultural ativo que produz cultura atrelada a vários artefatos culturais³. A ação do brincar e de sua manifestação na brincadeira da criança consiste em uma produção cultural a qual sozinha ou com seus pares ela reproduz modelos de adultos próximos, mas também elabora formas criativas de representar o mundo e modos de resistência às normas socialmente aceitas.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas infantis**. Ver, Diálogo Educ., Curitiba, v.14,n.43,p.645-667, set./dez.2014. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/257366679/Dialogo-14717>>. Acesso em 29 Jan 2018.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08/08/17.

³ Culturas produzidas pelas crianças nos seus fazeres da vida cotidiana, sozinhas ou em interlocução com outras crianças, com a presença ou não dos adultos no interior de uma cultura heterogênea e abrangente. Para produzir cultura as crianças utilizam artefatos culturais tais como: brinquedos e objetos diversos para produzir materiais para culturas infantis, a exemplo, das brincadeiras improvisadas e rotinas, desenhos, pinturas, estruturas em blocos, etc. (BRABOSA, 2014; CORSARO, 2011).

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis: Revisão técnica: Maria Letícia B.P. Nascimento. - Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. As crianças e a brincadeira. In: **Desenvolvimento e a aprendizagem**. Organizadores: Alysson Carvalho, Fátima Sales, Maria Guimarães. – Belo Horizonte: Editora UFMG: Proex-UFMG, 2006, p.77-88.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: **infância, educação e direitos humanos**/ Luis Cavalieri Basílio e Sonia Kramer. 4.ed.São Paulo: Cortez, 2011, p. 93-118.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. Antonio Flávio Barbosa Moreira Tomaz Tadeu da Silva (orgs.).- São Paulo : Cortez, 1994.p. 08-31.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; CRUZ, Vera. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível:<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em 11Jan /2018.

ORSO, Paulino José. Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem Partido. In: **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. (organizador) Gaudêncio Frigoto. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017, p.133-144.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010 Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao>>. Acesso em: 21 Set 2017.

SARMENTO, Jacinto Manuel. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: **infância (In) visível**. Organização Vera Maria Ramos de Vasconcelos, Manuel Jacinto Sarmiento 2.ed.- Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução do currículo**.-3.ed.- 3. Reimp.- Belo Horizonte: Autêntica, 2011.