http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2023.v20.h546
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

O PERCURSO DAS INTERAÇÕES E DAS BRINCADEIRAS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

The interactions course and plays in the curricular documents of child education

El viaje de las interacciones y los juegos en los documentos curriculares de educación infantil

Dryelle Patricia Silva e Silva[1], Neide Cavalcante Guedes[2], Francisca das Chagas Silva Lima[3]

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina – PI, Brasil. Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís – MA, Brasil.

RESUMO
A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade desenvolver a criança de zero a cinco anos de maneira integral. Assim, as creches e pré-escolas precisam criar metodologias, organizar tempos e espaços direcionados para essas crianças. Nesse sentido, destacamos as interações e as brincadeiras como os eixos que norteiam as práticas dessa etapa, sendo fundamental a articulação entre esses dois pontos para promover ações educativas relevantes. Esse artigo apresenta o estudo realizado a partir das bases legais dentre as quais destacamos a nossa atual Constituição Federal, a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (que está atualmente em vigor), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, e a atual Base Nacional Comum Curricular. Entrelaçamos esses documentos oficiais com autores que discutem sobre as interações e brincadeiras na Educação Infantil. Esse trabalho tem como objetivo analisar a configuração das interações e das brincadeiras na legislação e de mais documentos que tratam do currículo e outros aspectos inerentes a essa etapa da educação básica. Primeiramente contextualizamos as concepções e ideias que circundam o brincar e as interações na Educação Infantil e, posteriormente, abordamos a concepção do brincar através dos documentos curriculares e de outros dispositivos legais, como o Estatuto da Criança e do adolescente. Percebemos que o discurso neoliberal envolve os documentos curriculares e limita a prática do brincar na Educação Infantil.
Palavras-chave: Interações e brincadeiras; Documentos curriculares; Educação Infantil.

ABSTRACT
Early Childhood Education is the first stage of Basic Education, which aims to develop the child from zero to five years of age in an integral way. Thus, daycare centers and preschools need to create methodologies, organize times and spaces aimed at these children. In this sense, we highlight the interactions and games as the axes that guide the practices of this stage, being fundamental the articulation between these two points to promote relevant educational actions. This article presents the study carried out from the legal bases among which we highlight our current federal Constitution, the last Law of Guidelines and Bases of National Education, the Statute of the Child and Adolescent (which is currently in force), the Curricular Reference

[1] Mestra em Cultura e Sociedade na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora efetiva da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e cursando Doutorado em Educação na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0387-2926. Email: dryellepatricia@bjs.uespi.br
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Pós-Doutorado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Líder e Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo - NUFAGEC. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6801-3922. Email: neidecguedes@hotmail.com
[3] Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Orcid: http://orcid.org/0000-0001-9654-0797. Email: francisca.lima@ufma.br

National Framework for Early Childhood Education, the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, and the current Common National Curriculum Base. We intertwine these official documents with authors who discuss interactions and games in Early Childhood Education. This work aims to analyze the configuration of interactions and games in the legislation and other documents that deal with the curriculum and other aspects inherent to this stage of basic education. First, we contextualize the conceptions and ideas that surround playing and interactions in Early Childhood Education and, later, we approach the conception of playing through curricular documents and other legal provisions, such as the Child and Adolescent Statute. We noticed that the neoliberal discourse involves the curricular documents and limits the practice of playing in Early Childhood Education.
Keywords: Interactions and games; Curriculum documents; Children's education.

RESUMEN
La Educación Infantil es la primera etapa de la Educación Básica, que tiene como objetivo el desarrollo integral del niño de cero a cinco años. Por lo tanto, las guarderías y preescolares necesitan crear metodologías, organizar tiempos y espacios dirigidos a estos niños. En este sentido, destacamos las interacciones y los juegos como los ejes que orientan las prácticas de esta etapa, siendo fundamental la articulación entre estos dos puntos para promover acciones educativas pertinentes. Este artículo presenta el estudio realizado a partir de las bases legales entre las que destacamos nuestra Constitución federal vigente, la última Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional, el Estatuto del Niño y del Adolescente (actualmente vigente), el Referente Curricular Nacional Marco para la Educación de la Primera Infancia, las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de la Primera Infancia y la Base Curricular Nacional Común actual. Entrelazamos estos documentos oficiales con autores que hablan de interacciones y juegos en Educación Infantil. Este trabajo tiene como objetivo analizar la configuración de interacciones y juegos en la legislación y otros documentos que versan sobre el currículo y otros aspectos inherentes a esta etapa de la educación básica. En primer lugar, contextualizamos las concepciones e ideas que rodean el juego y las interacciones en la Educación Infantil y, posteriormente, nos acercamos a la concepción del juego a través de los documentos curriculares y otras disposiciones legales, como el Estatuto del Niño y del Adolescente. Notamos que el discurso neoliberal involucra los documentos curriculares y limita la práctica del juego en la Educación Infantil.
Palabras clave: Interacciones y juegos; Documentos curriculares; Educación infantil.

INTRODUÇÃO

Em meados do século XIX as creches, centros de cuidados ou casas voltadas para as crianças foram criadas com o objetivo de garantir a inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho e acolher os seus filhos em estabelecimentos seguros que possibilitassem o seu cuidado e a assistência. Nos anos 1960 foi aprovada a Lei 4.024/61 que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentando a inserção dos jardins de infância no contexto educacional. O Artigo 23 pontua que "[...] a educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância" (BRASIL, 1961), e o Artigo 24 destaca que "[...] as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária" (BRASIL, 1961). Observando os dois artigos da referida lei, compreendemos o caráter assistencialista e o descomprometimento com a Educação Infantil.

Nesse contexto, essas instituições serviam para alimentar, cuidar e tratar dos aspectos direcionados a higiene da criança, não havendo a preocupação com qualquer atividade educativa ou pedagógica. Destacamos que a mão de obra feminina que realizava a ação de cuidar das crianças não era qualificada ou profissionalizada, porque a pretensão principal era de guardar a prole e suprir as necessidades sociais.

Essa configuração assistencialista se transforma no decorrer do processo de modernização da sociedade quando na segunda metade do século XX se fortalece o sentido de infância como uma etapa essencial do ser humano, considerando a criança um sujeito de direitos. No entanto, essa ideia emana com o propósito do investimento social, ou seja, economicamente é lucrativo cuidar, educar e promover uma rotina para as crianças pequenas, pois poderão ser adultos que possivelmente irão auxiliar no crescimento econômico do país.

No cenário de movimentos, legislações e políticas direcionadas para infância a Educação Infantil surge, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/96, como primeira etapa da educação básica, sendo oficializada como aquela que irá atender crianças pequenas em instituições de ensino sejam elas públicas ou privadas. Dessa maneira, busca-se a tentativa de suprimir o contexto assistencialista para propor uma educação formal às crianças de zero a cinco anos, mesmo reconhecendo que em alguns cenários educativos a Educação Infantil é compreendida como uma etapa que necessita contemplar os aspectos físicos e biológicos, assim minimizando a configuração da educação formal.

Dessa maneira, a Educação Infantil passou a construir a sua identidade política e legal, sendo configurada a partir da Constituição Federal de 1988 como a primeira etapa da Educação Básica, que objetiva o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos. Porém, as concepções que envolvem essa fase, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), estão alicerçadas nas interações e nas brincadeiras, pois compreendemos que as crianças dessa faixa etária aprendem e movem-se no mundo por meio da ludicidade e das impressões que os jogos, os brinquedos e brincadeiras podem proporcionar.

A escola obtém a tradição de sistematizar e organizar as rotinas das crianças para vivenciar experiências educativas e sociais. Porém, a escola para a infância é um espaço social dinâmico composto de ações lúdicas, não permitindo o esquecimento da hora do brincar e das brincadeiras. Na Educação Infantil a criança naturalmente brinca e transforma os seus contextos, mesmo em espaços reguladores. Apreendemos a criança como um ator social, criador dos seus cenários culturais. Assim, nos documentos curriculares essa concepção entra no discurso para apontá-la como um ser de direitos, sinalizando a existência de políticas direcionadas para a primeira etapa da Educação Básica.

Conforme Nunes (2012, p.41), a Educação Infantil pensada e construída com o foco na criança exige um “cotidiano que, em vez de transformar-se numa rotina de espera e da mesmice, (se) possa caracterizar em um lugar de produção, transgressão, com espaço para o lúdico, o afetivo, o artístico, a criança e a troca”. Nesse sentido, o brincar e as interações marcam o atual território infantil, persistindo em um currículo que incorpore as necessidades da infância e não a cadeia sistematizadora e entediante de cópias, reproduções e excessos de conteúdo para mostrar ao sistema capitalista a criança produtiva e competente. Para a primeira etapa da educação básica, o brincar não é uma ação de lazer e/ ou ação para passar o tempo e deixar a criança quieta entre uma atividade e outra, mas uma prática que deve ser planejada e organizada com intencionalidades formativas.

Assim, quando a criança interage com o meio, com o outro e com os objetos culturais, ela acumula experiências, transforma os elementos sociais e constrói a sua personalidade nesse processo. Destacamos que o brincar é a principal maneira da criança interagir, pois ela conversa, dança, cria, desenha, interpreta, teatraliza e faz a interligação entre o real e o imaginário.

Dessa maneira, questionamos: como os eixos norteadores da Educação Infantil se apresentam nos documentos curriculares e na legislação brasileira referente à infância e à educação? O artigo tem como objetivo geral analisar a configuração das interações e das brincadeiras na legislação e nos documentos curriculares para Educação Infantil. Destacando a problemática apontada e o objetivo geral dessa pesquisa, delineamos dois objetivos específicos, são eles: contextualizar sobre o brincar e o interagir na perspectiva da infância; e identificar na legislação relativa às políticas de currículo como as interações e as brincadeiras são representadas.

Nesse sentido realizamos um estudo a partir das bases legais dentre as quais destacamos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente nº 8.069/ 1990 (ECA), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 1998 (RECNEI/ volumes 1, 2, 3), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, 2010 (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular, 2017 (BNCC). E entrelaçamos esses documentos oficiais com os resultados das pesquisas desenvolvidas pelos autores que pesquisam sobre a temática.

Nessa perspectiva, reafirmamos o objetivo do presente artigo, que consiste em: analisar a configuração das interações e das brincadeiras na legislação e demais documentos que tratam do currículo e outros aspectos inerentes a essa etapa da educação básica. Tal como referido, contextualizaremos as concepções e ideias que circundam o brincar e as interações na Educação Infantil e posteriormente abordaremos a concepção do brincar através dos documentos curriculares e outros dispositivos legais, como o ECA. Diante do exposto, o brincar e as interações são os eixos basilares da Educação Infantil e por isso é essencial realizar reflexões diante dessas representações nos documentos curriculares e na legislação que dispõem sobre a Educação infantil.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O objeto de estudo dessa pesquisa é as interações e as brincadeiras na educação infantil, porém a fonte de pesquisa são os documentos curriculares nacionais e outras legislações que tratam desse objeto. Para realização desse trabalho seguimos algumas etapas, como: coleta dos dados nos documentos, em seguida organizamos um quadro sistematizando as informações encontradas na legislação educacional, nos documentos curriculares e em outras leis como o ECA; e interligamos esses dados com a base teórica que dialoga com esses documentos, direcionando para as interações e brincadeiras na Educação Infantil.

Em uma pesquisa, na visão de Chizzotti (1995), todos os autores que buscam pesquisar sobre um objeto estão construindo conhecimento e para isso é necessário coletar, descrever e interpretar os dados apresentando as visões e compreensões de quem escreve. Assim, essa é uma pesquisa qualitativa, pois os

construtores desse trabalho coletaram, sistematizaram os dados e apresentaram interpretações com base na teoria já desenvolvida sobre a temática.

Portanto, esse trabalho apresentou os documentos legais e curriculares referentes à Educação Infantil, destacando o nosso objeto de discussão, as interações e as brincadeiras. Destacando que a análise realizada está fundamentada na teoria que discuti sobre o objeto em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O brincar e o interagir na Educação Infantil

Em um breve retrospecto do brincar, pontuamos o trabalho nas sociedades consideradas comunitárias, destacando a coletividade e a interatividade entre os membros do grupo para atender as necessidades coletivas de modo que não havia acúmulos de materiais e alimentos, pois o objetivo era satisfazer os desejos imediatos. Nesse contexto, todos do grupo desenvolviam as suas atividades, não havendo divisão de classes ou separações.

Conforme Redin (2000, p. 58), "[...] as classes sociais começaram a existir quando teve início o excesso de produção (sobras) e apropriação dos excedentes por parte de alguns". No entanto, vale salientar que antes de surgir a divisão de classes, a propriedade privada e a exploração do trabalho, a prática coletiva das comunidades tinha o caráter lúdico e "[...] todos jogavam independente de idade, sexo ou hierarquia". (REDIN, 2000, p. 58)

Com a modernidade o brincar e as ações lúdicas coletivas tornaram-se restritas, pois o cenário das máquinas e a divisão dos espaços e tempos diminuíram a interação entre os adultos e dos adultos com as crianças para o lazer e vida em grupo. Assim, os jogos e as maneiras de brincar modificaram a sua configuração tradicional, destacando também a separação entre o adulto e a criança, porque a criança tem brincadeiras e tempos específicos.

Para atender ao progresso a configuração da realidade comunitária modificou-se adotando a ideia de divisão e individualismo, pois as fábricas, as escolas e a modernização do conceito de propriedade isolaram o homem. A intenção desse isolamento visou atender aos critérios da modernidade, tendo em vista que essa sociedade precisava "[...] segregar as crianças (separando dos adultos e da cidade); e institucionalizá-las (introduzi-las em escolas, creches especializadas e espaços com cuidados específicos para educação de crianças)". (REDIN, 2000, p. 59)

O cenário das brincadeiras, do lúdico e da ação coletiva, que nos marcos originários se faziam presentes em todas as atividades humanas, sendo essencial para comunicação entre crianças e adultos, foi redesenhado pela sociedade moderna e tornou-se sistematizado para responder as propostas e ideários de produtividade. Nesse contexto, é basilar formar um novo homem, aquele que será produtivo e responsável, ou seja, aquele que brinque menos e trabalhe mais.

Friedmann (1996) valoriza a compreensão da infância "pedagogizada", ou seja, daquela que direciona métodos para estabelecer propriedades racionais produtivas e disciplinares da personalidade da

criança. Segundo a autora, as brincadeiras foram introduzidas por filantropistas nas instituições para promover ações de lazer, tornando, dessa forma, os espaços prazerosos, permanecendo até meados dos anos 90. Essa prática foi abolida a partir da promulgação da LDBEN de 1996, que traz uma nova estrutura da educação brasileira, educação básica e educação superior, sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica.

Ainda com base em Fridmann (1996), destacamos a seguir cinco pontos importantes das ações lúdicas: *o tempo e espaço* que considera as características dos grupos infantis para brincar (o tempo de cada grupo para atender as exigências das brincadeiras) e o espaço que é organizado para poder a brincadeira torna-se visível; é necessário que haja *os jogadores*, onde a interação acontece entre as crianças e das crianças com os adultos. Nessa ação acontecem trocas de sentimentos, ampliação da linguagem e estruturação da ação mental da criança. Outro ponto são *os objetos ou brinquedos* por meio dos quais as crianças criam histórias, produzem momentos e apresentam a sua cultura.

O outro ponto são as *ações lúdicas do brincar*, momento que as crianças se movimentam e desenvolvem habilidades sociais, afetivas ou não, cognitivas e outros sentimentos que o brincar pode despertar. A última questão está na *relação do brincar com objetivos-fins específicos*, ou com ação em si. Nesse ponto é necessário compreender as necessidades da criança na sociedade e considerar as suas dimensões para buscar resultados positivos para o seu desenvolvimento.

Com base nas considerações desenvolvidas acima compreendemos que “todas as crianças têm direito ao pão, à paz e ao jogo. Mais ainda toda criança deveria, antes de tudo, ter direito à sua infância” (REDIN, 2000, p. 64) e o direito ao brincar está incluído nessa etapa como fundamental para ela se construir como ser social e cidadão. O brincar beneficia a criança no desenvolvimento físico, psíquico e motor, além de auxiliá-la a tecer a ação de agir no mundo por meio da fantasia, do faz-de-conta, da imaginação, dos símbolos. Pode-se inferir que a criança recria o mundo, transforma a natureza e nesse movimento ela também se transforma e modifica a cultura e as simbologias visíveis em seu grupo social. (REDIN, 2000)

Um dos direitos da infância é o brincar, pois compreendemos que as crianças aprendem manuseando e criando brinquedos, imaginando os seus mundos fantásticos e montando os seus cenários, onde elas se tornam roteiristas e organizadoras do processo criativo. O brincar é um direito, mas com o avanço do capitalismo e as disputas pelo sucesso social, desde pequenas as crianças são condicionadas a reduzir o brincar e focalizar o tempo e o espaço para atender as necessidades do sistema.

O excesso de escolarização e a manipulação exacerbada de conteúdos fortifica a ideia de estagnação do brincar, das interações afetuosas e das relações entre o cuidar-brincar, induz a formalização do educar para a preparação de uma futura mão-de-obra qualificada e competente para atender as demandas do mercado. Dessa forma, faz-se necessário considerar que a criança “[...] se humaniza por meio da brincadeira na medida em que essa atividade lhe possibilita a apropriação do uso de objetos, a interação com outras pessoas, a internalização de normas de condutas e de relações sociais” (MASCIOLI, 2006, p. 105). A esse respeito Machado (2002, p. 29) compreende que a interação é um “instrumento mediador”, visto que a

criança já nasce com o desejo de compreender os códigos culturais, explorar o mundo dos significados e vivenciar as experiências do seu meio social. Dessa maneira, a ação de interagir é essencial. Quando a criança é

> [...] alimentada pelo adulto, ouve uma canção cantada por ele, é acariciada por outra criança ou tem um brinquedo subitamente arrancado de sua mão, diferentes processos de elaboração mental se fazem presentes, concomitantemente, na criança. [...] É a vivência no meio humano, na atividade instrumental, na (pela) interação com os outros indivíduos, que permitirá o desenvolvimento, na criança, de um novo complexo psicológico. (MACHADO, 2002, p. 29)

Com base na análise da citação acima, depreende-se que o desenvolvimento infantil parte do contato com o outro, pois é nessa relação que a criança desperta sentimentos, amplia ações, realiza a comunicação oral e gestual e se faz presente no mundo social. A vivência como o meio, a socialização e a experimentação das regras sociais constroem na criança um complexo de significados que são apresentados por ela, principalmente, nos movimentos do brincar e nas brincadeiras, onde a boneca, os carrinhos, e outros objetos ou brinquedos são personificados, reconfigurados e imbuídos de papéis do seu cotidiano.

Com base no exposto, ressalta-se que a mente criativa da criança e a sua postura de experimentar possibilita a ela recriar a sua realidade social. Assis (2006) compreende que a Educação Infantil não pode se limitar apenas aos conteúdos curriculares porque o ser humano é formado por organismos complexos e edificado por sistemas que juntos funcionam para fazer a vida prevalecer e nesse processo não podemos desconsiderar os aspectos afetivos, estéticos, motores e outros que são concebidos desde a infância.

Corroboramos com o pensamento de Assis (2006, p. 97) quando afirma que alguns agentes atuantes na Educação Infantil pensam o brincar com "[...] a finalidade de distrair as crianças e de facilitar a assimilação dos conteúdos escolares. A brincadeira é colocada como recurso pedagógico. Não há na rotina dos alunos a hora do brincar." Podemos compreender que a brincadeira está além de uma ação pensada para distrair as crianças, assim desafiando as instituições de Educação Infantil a proporcionarem o espaço para o brincar, desmistificando esta ação como algo que pode evocar na sala de aula ou em outros espaços a ideia de "bagunça ou indisciplina".

Essa visão compreende que o brincar pode provocar a perda do controle e do disciplinamento, valorizando o agir com foco nos conteúdos que são por eles considerados importantes para realizar o processo alfabetizador, ou seja, é uma visão que limita a criança em relação a ação questionadora daquilo que lhe é apresentado e para o aprender por meio do brincar. Essa percepção é preconizada pelo sistema capitalista, onde o importante é apresentar às crianças técnicas úteis para o seu futuro, assim os conteúdos são relevantes na rotina da Educação infantil, secundarizando o brincar.

O diálogo com os autores despertou várias reflexões sobre a Educação Infantil com destaque para as múltiplas infâncias e a inclusão no processo de ensino e aprendizagem das brincadeiras não apenas como um instrumento ou recurso pedagógico, mas como a forma essencial de estimular a criança a se interligar com a realidade, para além das concepções formais.

Mascioli (2006, p.108) complementa a ótica de Assis quando diz sobre o papel da escola e a sua contribuição na ação do brincar que “a escola pode contribuir muito para o resgate do lúdico na infância. Deve haver nela um trabalho educacional que possibilite o aprendizado e o desenvolvimento infantil [...]”. Nesse intento, as brincadeiras, as músicas de roda, os jogos e outras práticas direcionadas a ação lúdica podem tornar o aprendizado satisfatório e eficiente.

Quando a criança brinca ela interage e, consequentemente, socializa e escreve a sua própria história com a ajuda do outro. Com esse entendimento nos reportamos a Vygotsky (1998, p. 130) ao se referir ao poder imaginativo da criança, sendo uma prática que move os sentidos e abre as portar da criação. Assim ele traz: “a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais [...]”.

No campo da imaginação, a criança é livre, não há amarras ou limitações para sua esfera criativa ou os adultos, além dos sistemas que restrinjam a sua interação consigo e com o outro. Para Vygotsky (1998), a interação social é o esteio das ações do brincar e nesse prisma as duas práticas são indissociáveis e mapeiam as infâncias e o seu processo evolutivo.

A nossa proposta não é infantilizar os meios pedagógicos e fazer com que os procedimentos sejam iniciados ou finalizados na ação do brincar, mas tencionamos que na Educação Infantil o brincar e o interagir se constituam em práticas constantes e, quando associadas com o processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar, aconteçam naturalmente sem opressões conteudistas, maximizando outros sentidos como a tranquilidade, a afetuosidade, a curiosidade, e despertando posicionamentos positivos.

Assumimos esse posicionamento porque entendemos que em ambientes opressores, limitadores e reguladores a criança fica amedrontada e mecanizada, sendo obrigada a mostrar o seu potencial reprodutivista e conteudista, momento em que a interação é substituída pela ideia da competição e o brincar preenchido de modo enfadonho pelo lápis e o caderno, satisfazendo as expectativas do mercado e da sociedade que vibra por uma “educação de qualidade” desde a infância.

A proposta da “educação de qualidade” para a primeira etapa da educação básica citada nos documentos curriculares fascina as pessoas, levando-as a interpretar os discursos políticos como generosos. Mas reconhecemos a presença do poder, da dominação e da força dos detentores do capital nos documentos curriculares. Considerando o brincar e as práticas interativas traremos no próximo ponto de discussão as concepções dessas vivências pelas lentes do currículo.

Concepções do brincar na ótica das políticas de currículo na Educação Infantil

Nas últimas décadas do século XX, o Brasil construiu no seu formato legal as concepções de infância, ou seja, como trabalhar, atender e desenvolver vivências com as crianças, promovendo bases institucionais para assegurar o direito à educação de qualidade, à vivência em comunidade e ao atendimento pedagógico. Quando pontuamos sobre a importância da Educação Infantil, devemos observar a Constituição Federal de 1988, onde no seu art. 208 dispõe que:

> Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria". (BRASIL, 1988)

A partir da Constituição de 1988, a criança configura-se como ser de direitos e é contemplando também o direito dos trabalhadores a assistência gratuita aos seus filhos desde o nascimento, conforme o Art. 7º, inciso XXV: "assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas". (BRASIL, 1988) Assim, a Educação Infantil busca continuamente se solidificar e mostrar que as crianças necessitam de um espaço que não as tratem somente de maneira assistencialista, mas onde possam obter uma educação formal e pública, visando o seu desenvolvimento integral.

Com a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, políticas foram dimensionadas para atender as crianças de zero a cinco anos em creche e pré-escola, fazendo-se necessário ajustar o perfil dos professores da Educação infantil e dos programas de formação desse profissional com objetivo de desenvolver atividades pedagógicas específicas para essa faixa etária. Assim, no cenário da prática dos professores, as concepções de educar, cuidar, brincar e interagir devem estar interligadas com as experiências adquiridas em diferentes contextos.

Assim apresentamos o brincar e suas interações como bases fundamentais para o despertar de símbolos sociais, culturais e psíquicos da criança, sendo esta uma prática que deve ser desenvolvida pelo professor tendo em vista tratar-se de uma ação essencial da infância, visando estimular a criança para criar o seu mundo paralelo com o real, montar cenários e teatralizá-los apresentando os papéis sociais. Assim, o ensino e a aprendizagem na Educação infantil não podem ser desvencilhados das brincadeiras, visto que as crianças interagem, se comunicam e aprendem por meio do brincar.

A partir de 1998, após a promulgação da LDBEN, iniciou-se o processo de elaboração dos documentos curriculares com vistas a orientar e embasar a prática na Educação Infantil desenvolvida nas escolas. Dentre estes documentos destaca-se os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI), organizado em três volumes que tem como propósito definir os objetivos gerais direcionados para essa etapa de ensino e orientar a organização dos documentos em eixos de trabalho. Esse documento no seu primeiro volume apresenta entre os seus princípios "o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil". (BRASIL, 1998, p. 13)

Convém enfatizar que o RCNEI pontua o brincar como uma forma particular da criança de estar e transformar o seu meio social. Nesse contexto, frisamos que as instituições sociais têm como base obrigatória proporcionar esse direito. Esse documento orientador acentua em seu texto, nos três volumes, o brincar como o caminho para aprendizagem da criança, sendo o ingrediente essencial para o funcionamento dos eixos de trabalho.

O direito ao brincar dimensionado no RCNEI está expresso também nos Artigos 15 e 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo que no art. 15 a ênfase é no sentido de que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. (BRASIL, 1990) Como ser social, munido de direitos civis, as crianças não podem ter suas ações restringidas e nem inibidas, considerando que tais proibições interferem no desenvolvimento das suas capacidades cognitiva e de socialização. Tendo em vista o ECA, o brincar precisa fazer parte do cotidiano infantil, pois essa ação é necessária para tecer sentidos sociais e culturais nas crianças.

Ainda segundo o ECA, em seu capítulo II, referente ao direito, à liberdade, ao respeito e à dignidade, consideramos o art. 16 que apresenta o direito à liberdade pontuando quatro incisos. Entre eles destacamos o inciso II que traz como aspecto basilar a “opinião e a expressão” e o inciso IV destaca o direito da criança de “brincar, praticar esportes e divertir-se”. De acordo com a Lei de nº 8.069 de 1990 (que institui o ECA), a criança opina, expressa, protagoniza em seus espaços sociais e deve ser atuante na construção da cultura para assim desenvolver-se. Nesse sentido, o adulto precisa estar atento para promover estímulos e oportunidades para as crianças de 0 a 5 anos brincarem, praticarem esportes e terem o lazer.

Nessa compreensão, o brincar está para além dos muros da escola e se ancora nas redes interativas construídas através das relações sociais. A esse respeito Dayrell (1992, p. 2) considera que “são as relações sociais [...] que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem.” O autor destaca que essa ideia evidencia a educação como um “processo de produção de homens em um determinado momento histórico”. (DAYRELL, 1992, p. 2)

Nesse sentido, ponderamos que esse processo é mediado na infância pelas interações criança versus criança; adulto versus criança; e criança versus os objetos culturais, salientando o brincar como uma atividade promotora das interações que, na visão de Oliveira (2011), favorece a apropriação de signos sociais. Compreendemos que as capacidades nascentes das crianças são desenvolvidas pelos eixos norteadores que são as interações e as brincadeiras, desafiando o adulto a reviver os seus sentidos infantis e considerar as subjetividades das crianças.

Entretanto, convém destacar que o mundo simbólico e o imaginário das crianças são substancialmente reprimidos para atender as expectativas dos adultos e do sistema educacional, designando momentos curtos para brincadeiras rápidas, pois assim não haverá o descontrole e a indisciplina na sala de aula. Esse excesso de regulação do corpo infantil, adestrando e deixando as crianças dóceis favorece a predominância das regras e das rotinas impostas pelos adultos.

A negação ou restrição da brincadeira e do imaginário infantil é o desfalecimento das práticas de ensinar e aprender na Educação Infantil, uma vez que a criança é envolvida por sentimentos e expressões que são transparecidas pelos movimentos corporais e, mesmo obtendo o domínio da fala, o corpo anuncia as dores e alegrias infantis. Isso ocorre porque “o gesto contém forças reveladoras de um poder de

persuasão impossível para a palavra". (SOARES, 2006, p. 111), pois os sentidos repercutem nas interações corporais, estabelecendo um jogo comunicativo entre os sujeitos.

Em algumas instituições de ensino o corpo infantil é controlado e subalternizado e isso pode limitar o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos. Observamos continuamente práticas docentes na pré-escola engessadas no livro didático e em antecipar o processo de alfabetização e letramento, ocorrendo a supervalorização do currículo formal e colocando o selo de qualidade por conseguir instrumentalizar as crianças de maneira aligeirada.

No RCNEI apesar do brincar estar presente e ser visto como fundamental para a Educação Infantil, é possível observá-lo no decorrer das orientações descritas para a execução dos eixos de trabalho como uma ferramenta e as interações como estratégia de aprendizagem em uma perspectiva conteudista, conforme preconizam os ditames neoliberais.

As ideias que circundam as ações do brincar e das interações no documento demonstram o caráter hegemônico da ótica neoliberal, isso porque o Referencial Curricular Nacional para Educação infantil (RCNEI), em seu primeiro volume, apresenta o brincar de maneira limitada, explicando que precisam ser orientados e conduzidos pelos professores para atender ao processo. No segundo volume do documento o brincar está contemplado como um meio de desenvolver capacidades essenciais, tais como a atenção, a memória e a imitação, conduzindo para o amadurecimento de capacidades sociais e experimentação de regras. O terceiro volume traz que as brincadeiras são orientadas e dirigidas com intencionalidades, ou seja, brincar cortando papel, brincar contando histórias, brincar de roda para desenvolver a competência musical e outras direções do brincar.

Ressalta-se que o discurso implícito no documento compreende que se o brincar não for utilizado para estimular o desenvolvimento de competências e organizado de maneira sistemática e intencional, não tem valor. A análise até aqui desenvolvida permite inferir que o RCNEI reforça as desigualdades, assim como pontua Souza (2007, p. 36): "o Referencial denota seu intento de proposta hegemônica, descaracterizando seu discurso manifesto de respeito à diversidade, propondo assim um currículo que reforça as desigualdades".

A esse respeito, Souza (2007) compreende que as concepções de criança e infância destacadas no documento não contemplam as diversidades infantis e traz a ideia de que quanto mais competências desenvolvidas pela criança, melhor é a qualidade do ensino na Educação Infantil. Compreendemos o brincar não como meio ou fim de uma prática, mas como ação que deve permear toda a prática docente. Reconhecemos também como basilar deixar que a escolha da brincadeira ocorra livremente no ambiente escolar, ou seja, ter a hora do brincar para dessa maneira o professor perceber como o seu aluno está aprendendo, vivendo em sociedade e construindo cultura.

No Referencial a interação é conduzida de maneira a desenvolver o amadurecimento infantil, sinalizando a capacidade de viver em sociedade e experimentar os papéis sociais. Destaca-se, contudo, que as relações simbólicas, corporais e psíquicas são arquitetadas nas trocas culturais e no diálogo com a

diversidade. Hall (1997) revela a expressão “centralidade cultural”, expressando que a cultura permeia toda e qualquer prática humana, colocando os atores sociais como transformadores constantes do seu cotidiano.

A cultura é o movimento e a força presente na vida social, sendo a chave para desvelar o mundo do outro. E através das interações que conhecemos a cultura do outro e construímos a nossa, ou seja, interagindo despertamos os conflitos, as indignações, os afetos e outros envolvimentos repletos de multiplicidades culturais.

Diante desse quadro é importante levar em consideração que o currículo para Educação infantil precisa atender a cultura infantil e as várias maneiras de viver a infância em nosso país, pois a criança, independente do seu meio social, intervém diretamente no ambiente, transformando e sendo transformada. Por isso, quando o currículo para as infâncias é centralizado no conteúdo (conteúdos gerais e/ou descontextualizados) e na técnica, a criança sente-se fadigada, desmotivada a interagir e com receio de brincar para não atrapalhar a aula, e isso contribui para que as atividades sejam mecanizadas.

As crianças de zero a cinco anos estão constantemente em movimento, criando e recriando os seus repertórios, porém os documentos curriculares e algumas instituições escolares homogeneízam a Educação Infantil e tratam a educação para infância de uma forma generalizada, retirando os resquícios da diversidade. A formatação da criança e da infância está inserida no discurso da melhoria da qualidade, em que todos precisam aprender tudo de uma mesma maneira, pois as crianças necessitam passar pelo nivelamento e alinhamento dos conteúdos. Como expõe Apple (2006, p. 39):

> [...] a hegemonia atua para saturar nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo. Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar da parte superior de nossos cérebros. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da mera opinião ou da manipulação.

Nos seus escritos o autor apresenta a hegemonia como real, verdadeira, como um fenômeno presente nas nossas relações sociais, pois os grupos dominantes que trabalham para unificar e homogeneizar os sistemas e processos desenvolvem estratégias e são perspicazes para convencer com discursos atraentes e repletos de ideologias aqueles que serão dominados. A hegemonia separa os detentores do capital dos seus vassalos e origina outros subalternos para manter o sistema de dominação.

Na Educação Infantil, quando a instituição escolariza a criança, buscando o ideal capitalista, os pequenos deixam de brincar e interagir de maneira saudável, ocorrendo a regulação de práticas que massacram o sentido da criança como protagonista e construtora da sua realidade e da cultura.

Angotti (2006, p. 19), compreende a urgência de se “[...] aceitar e entender a criança em seu estado de ser e de vir a ser infância, bem como as relações das práticas didáticas, pedagógicas até então oferecidas [...]”. O adulto e o próprio sistema escolar, em certos momentos, esquecem as peculiaridades do ser criança

e constroem expectativas com base na ação do ler, escrever e contar de forma célere para não dificultar os anos futuros do Ensino Fundamental.

Advertimos que a proposta da Educação infantil é focar na criança e nas suas complexidades formativas e não em prepará-la para a próxima etapa da Educação Básica. Nesse intento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), documento normativo articulado com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que tem o objetivo de orientar políticas públicas na área da Educação Infantil, visando a elaboração, planejamento, aplicação e avaliação de demandas pedagógicas e curriculares, dispõem no Art. 4º a proposta da Educação Infantil e a centralidade da criança no processo, tal como a citação destacado a seguir:

> [...] as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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. (BRASIL, 2010)

O Art. 4º apresenta que as propostas pedagógicas para Educação infantil devem inserir as crianças em todas as atividades, considerando-as como seres ativos e sujeitos socio-históricos. Dessa maneira, o planejamento curricular, as metodologias, o processo avaliativo e os objetivos de aprendizagem precisam estar coerentes com o cotidiano infantil, propiciando vivências significativas para o seu desenvolvimento.

Nessa mesma linha de compreensão, Moss (2002, p. 243) expressa a criança como "[...] um ator ativo, um construtor, na construção de seu próprio conhecimento e da cultura de seus companheiros". A compreensão expressa nas DCNEI e da autora supracitada se entrelaçam para ratificar como é imprescindível ver, escutar e sentir a criança como um ator social, que relata a sua realidade e a modifica. Nesse sentido, destacamos que a infância deve ser vivida em sua plenitude, ou seja, a criança ao aventurar-se em diversas situações, galgando experiências em seus corpos, passa a conhecer os movimentos existentes no mundo, as pessoas e os grupos, elaborando o seu acervo de memórias e consequentemente fortalecendo o seu "eu" social.

Bhabha (1998, p.19), ao utilizar a expressão "artes do presente", busca esclarecer que os sujeitos vivem na contemporaneidade, respirando um mundo plural e complexo, onde há o cruzamento de culturas, não havendo terrenos fixos, sem unificações e linearidades, mas as interações entre lugares, entre culturas. Ou seja, o presente está sempre em movimento, são as produções culturais em constante trânsito, sendo tecidas pelo homem. Assim, a criança auxilia na tessitura social porque ela vive "as artes do presente", estando inserida nos problemas e situações reais dos adultos, por isso precisa ser ouvida, educada e incluída nas políticas sociais.

As Brasil (2010) apresentam três princípios que devem estar contidos na realidade da Educação Infantil, são eles: o ético, frisando a construção de um ser autônomo que respeita as diferentes culturas e identidades; o político, voltado ao direito da cidadania, exercitando a visão crítica e democrática; e o

estético, envolvendo a liberdade de expressão, ludicidade, sensibilidade e criatividade. Faz-se necessária a inserção das brincadeiras nas práticas e no planejamento dos professores da Educação Infantil, tendo em vista que os princípios para essa etapa serão desenrolados por meio de situações lúdicas e interativas.

Esse documento normativo atenua em seu discurso o protagonismo e a necessidade de interagir e brincar, ideias que são repetidas na Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. Destacamos, entretanto, que a proposta curricular é de brincar para aprender os conteúdos. Entendemos que somente essa ação não é suficiente para a criança, pois os brinquedos e brincadeiras auxiliam na formação dos atores sociais criativos, críticos, livres e solidários. O brincar e a interatividade transcendem o conteúdo sistemático, promovendo uma possível formação humanizadora.

Nesse viés Oliveira (2011, p.119) acentua que a formação das crianças deve estar comprometida "com a constituição de sujeitos solidários, criativos e críticos" e não com a ideia de controle, regulação e mecanização dos processos formativos. O brincar com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos de maneira integral possibilita a socialização de adultos saudáveis e críticos, modificadores da sua realidade cultural e social.

Winnicott (1982) apresenta em seus estudos que a ação de não brincar estagna o desenvolvimento da criança, sinalizando problemas futuros e nos adultos essa prática também deve ocorrer para que possam ser pessoas saudáveis, considerando que a inibição do brincar fragiliza as relações sociais, desencadeando situações traumáticas, seja nas perspectivas afetiva, biológica, social e/ou psíquica uma vez que o brincar desperta gatilhos que estimulam positivamente o ser humano.

As políticas de currículo na perspectiva conservadora, entretanto, envolvem a Educação Infantil na obrigatoriedade de trabalhar campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com o propósito de atender todas as crianças de maneira única, podendo nessa situação mecanizar o brincar, pois competências e habilidades precisam ser desenvolvidas desde a primeira etapa da educação básica para atender a ideologia neoliberal.

Mesmo a Educação Infantil não tendo o propósito da promoção, por meio da avaliação, para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1996), o discurso do currículo atual direciona nessa etapa, concepções conteudistas, mecanizadoras, pelas quais as crianças precisam desenvolver competências e habilidades para seguirem com sucesso para a próxima etapa da educação básica.

Compreendemos que o brincar nessa conjuntura está em segundo plano: ele torna-se instrumentalizado para atingir os objetivos de aprendizagem, não constando na rotina infantil "a hora do brincar". A esse respeito ressaltamos que a Base Nacional Comum Curricular se configura como reguladora da Educação Infantil, trazendo a ótica da linearidade, não considerando as diversidades infantis e, mesmo o brincar sendo um dos eixos que norteiam essa etapa, observamos que são inexistentes explicações ou aprofundamentos teórico-prático sobre o que é o brincar e a sua função.

Reconhecemos que o campo do currículo é "um [...] campo intelectual onde diferentes atores sociais, detentores do capital social e cultural na área, legitimam concepções e disputam o poder,

influenciando propostas/práticas curriculares oficiais". (LOPES; MACEDO, 2010, p. 17) Nessa vertente, os discursos políticos contidos na BNCC reafirmam os objetivos neoliberais e negam as infâncias, e as diferentes maneiras de brincar. Reafirma-se a necessidade de construção de uma "educação que visa a transformação e apropriação de modos próprios de agir, de pensar, de sentir, de ser, em cada sociedade de sujeitos sendo, portanto, intencional e sistemática". (LOPES; MACEDO, 2010, p. 74)

Lopes e Macedo (2010) destacam a importância de uma educação para *transformação e apropriação de modos próprios,* que são construídos considerando a cultura e as múltiplas referências que circundam a criança, eliminando a educação na vertente uniforme e linear.

Na Base Nacional Comum Curricular o *slogan* "Educação para todos" (BRASIL, 2017) é apresentado para estimular o sentimento democrático e realça o ideário da igualdade de direito de todos para acessar a Educação Básica. No âmbito da Educação infantil o discurso da ludicidade, das brincadeiras e interações está dissolvido nos campos de experiência e designado nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

Para que esses direitos sejam visíveis na Educação Infantil, os eixos norteadores, as brincadeiras e as interações, precisam ser vivas na prática docente. A análise do documento da Base Nacional Comum Curricular nos permitiu identificar que não foram contempladas as diversidades infantis, desconsiderando a criança como ser cultural – transformador. O documento traz uma parte diversificada do currículo, mas mínima diante da parte sistematizadora dos conteúdos comuns. Além do excesso de conteudismo, o conceito de brincar, pautado na interação e na experimentação com o outro, é desvalorizado no documento.

Portanto, os preceitos neoliberais influenciaram na definição da concepção de Educação, apresentando para sociedade a promessa de bons empregos para aqueles que conseguirem através do percurso formativo dominar os conhecimentos fundamentais para ocupar postos-chave no sistema produtivo. Os oriundos da classe popular que não conseguirem acompanhar o processo serão subalternizados desempenhando postos de execução no sistema capitalista. A esse respeito, Foucault (1999) destaca que o poder produz efeitos individuais em cada corpo, tornando-os úteis e mansos ao mesmo tempo e uma das instituições sociais que auxiliam na docilização dos corpos é a escola. Podemos observar essa prática nitidamente na Educação Infantil: ao invés de cantinhos para roda de contação de histórias e brincadeiras, temos o cantinho do pensamento e/ou outros instrumentos repressores que punem a criança que não está disciplinada.

Esse instrumento punitivo parte das concepções mercadológicas, pois somente está socialmente estável aquele que obedece às regras e consegue cumprir com os seus deveres, atendendo os ditames do capital. Diante do exposto, ressaltamos que o brincar na Educação Infantil precisa ser compreendido como uma necessidade para o desenvolvimento da criança, superando a visão de instrumento secundarizado do processo ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

Retomando a discussão sobre a prática do brincar na Educação Infantil, apresentamos os seguintes documentos: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96); o Estatuto da Criança e do Adolescente nº 8.069/ 1990 (ECA); o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 1998 (RECNEI/ volumes 1, 2, 3); as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, 2010 (DCNEI); e a Base Nacional Comum Curricular, 2017 (BNCC). Neste artigo destacamos a influência dos ditames neoliberais nos Documentos oficiais, apontando que na Educação Infantil essa influência está expressa na restrição do brincar, instrumentalizado para incluir desde cedo a criança no contexto neoliberal e formar futuros adultos aptos a empreender e atender as demandas do capital.

Ainda sobre a restrição do brincar na Educação Infantil, principalmente na pré-escola, percebemos que esta proporciona tempo para atender aos processos de ler, escrever, contar e realizar operações simples. Nesse sentido, defendemos um projeto curricular para Educação Infantil que contemple os conteúdos, espaço e tempo para o brincar e o interagir, e que não seja apenas na hora do recreio o momento de socialização e brincadeira.

Destacamos o brincar como essencial para o processo de ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pois essa ação amplia a interatividade, auxilia no desenvolvimento da comunicação, sociabilidade e na sua formação humana. Dessa maneira, é essencial ao professor da Educação Infantil compreender as necessidades infantis para elaborar jogos, brinquedos e brincadeiras que possam atender as crianças conforme a sua faixa etária, maturidade e especificidades de desenvolvimento.

Defendemos uma organização curricular que acolha as necessidades infantis com foco no desenvolvimento da sensibilidade e na criticidade, considerando também as individualidades e subjetividades de ser criança. Quando falamos de infância a colocamos em uma esfera distante, como se nunca tivéssemos vivido essa etapa em nossas vidas.

A criança brinca, imagina, interage, fala o que sente e se estabelece na sociedade modificando a rotina do seu grupo social e transformando a cultura. Ao brincar a criança não separa realidade da imaginação, ela faz uma reinvenção do seu contexto e isso precisa ser respeitado na escola devendo, portanto, ser contemplado nas políticas de currículo.

Considerando os discursos dispostos no RCNEI, o brincar e as interações são essenciais, porém a ideia de instrumentalização do brincar se inicia nesse documento, pois é básico reconhecer letras e números brincando, secundarizando a ação da brincadeira de maneira planejada.

O ECA, baseado na Constituição Federal de 1988, apresenta o direito do brincar como fundamental para o desenvolvimento da criança. Seguindo a legislação, as políticas de currículo descrevem-no como eixos norteadores que permeiam a Educação Infantil, mas na realidade não há, por exemplo na BNCC, explicações conceituais sobre o brincar e o interagir na Educação Infantil, como também não estão especificadas as concepções de infância.

As DCNEI apresentam uma concepção de criança como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, e que por meio do brincar e das ações interativas os objetivos com foco na aprendizagem serão alcançados. Uma prática docente na Educação Infantil que não compreenda a importância da hora do brincar pode ter consequências danosas, formando crianças reguladas e dóceis que atendam aos interesses do capital sem uma visão crítica para transformar a realidade.

Portanto, a educação para infância deve negar a homogeneização de ações, visto que cada criança vive e se desenvolve em sua cultura e sociedade, ou seja, é visível a diversidade de infâncias. Nessa perspectiva, destacamos que é irrecusável se pensar em uma Educação Infantil sem a prática do brincar, assim defendemos a ideia de um brincar saudável, negando a ideia da secundarização desse ato e mostrando que o cotidiano infantil está para além dos conteúdos.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. (org.). **Educação infantil**: para quê, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2006.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSIS, M. S. S. Práticas de Cuidado e de Educação na Instituição de Educação Infantil: o olhar das professoras *In:* ANGOTTI, M. (org.), **Educação infantil:** para quê, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2006. p. 87-104.

BHABHA, H. K. O **local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 30 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI).** Brasília: Secretaria de educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências (ECA).** Brasília, DF: Casa Civil, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).** Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722publicacaooriginal. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

CHIZZOTTI, A. **Projeto de Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1992.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade:** curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. 4 ed. São Paulo: Abrinq, 1996.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514. Acesso em: 19 abr. 2023.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MASCIOLI, S. A. Z. As brincadeiras de roda: vamos todos cirandar. ***In:*** ANGOTTI, M. (org.). **Educação infantil:** para que, para quem e por quê? Campinas: Alínia, 2006. p. 117 – 129.

MOSS, P. Reconceituando a infância: crianças, instituições e profissionais. *In:* MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. (p. 235 – p. 248)

NUNES, M. F. R. Educação infantil: instituição, funções e propostas. *In:* CORSINO, P. **Educação Infantil**: cotidiano e política. Campinas: Autores associados, 2012. p. 31 – 45.

OLIVEIRA, Z. R. Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. *In:* OLIVEIRA, Z. R. (org.). **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011. p. 90 – 103.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. *In:* SOARES, C. L. (org.). **Corpo e história.** Campinas: Autores Associados, 2006. p.109 -129.

SOUZA, M. C. B. R. **A concepção de criança para o enfoque Histórico-cultural**. 2007. 154f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: JC, 1982.

Submetido: 13/03/2023
Correções: 18/04/2023
Aceite Final: 02/05/2023