

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT09.006)

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO

Maria José Soares de Lima

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora Anos Iniciais no Município de Conceição – PB, mariajose-soaresxx@gmail.com;

Thais Farias de Almeida

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Sociedade e Culturas (GEPEDUSC)/UFPB-CNPq, thaisfalmeida3@gmail.com;

Luana Patricia Costa Silva

Professora Orientadora: Doutora pela Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora do Grupo Carolina Maria de Jesus: Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora, vinculada ao Programa de Extensão Tecelendo (UFRB/CFP). Professora adjunta na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB), luanacosta@ufrb.edu.br.

RESUMO

A concepção de Educação Infantil que vemos hoje em dia está sendo resultado de inúmeros processos constitutivos de intensa luta de diferentes âmbitos e dimensões. No Brasil, os movimentos sociais – em especial o de mulheres e os avanços das pesquisas acadêmicas, contribuíram para a estruturação de um novo cenário e para o reconhecimento dos direitos sociais das crianças. O presente texto pretende contribuir com a discussão das práticas pedagógicas para a organização do cotidiano na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica a partir de uma abordagem qualitativa. A qual possibilitou

a discussão da concepção de criança e infância, o mergulho nos aspectos teóricos e legais acerca das propostas pedagógicas na Educação Infantil, e proposições no debate dos desafios e possibilidades para a organização do cotidiano nesta etapa da educação básica.

Palavras-chave: Educação Infantil, Práticas Pedagógicas, Cotidiano, Criança, Infância.

INTRODUÇÃO

A concepção de Educação Infantil que vemos hoje em dia está sendo resultado de inúmeros processos constitutivos de intensa luta de diferentes âmbitos e dimensões. No Brasil, os movimentos sociais, em especial o de mulheres e da classe trabalhadora, que necessitando entrar para o mercado de trabalho, reivindicaram ofertas de vagas em instituições de educação infantil; e os avanços dos estudos e das pesquisas acadêmicas, ainda que, orientadas por diferentes perspectivas epistemológicas, reiteraram a importância da educação nessa fase da vida e contribuíram para a estruturação de um novo cenário e para o reconhecimento dos direitos sociais das crianças.

A partir da década de 1920, temos, por parte do poder público, incentivos fiscais, funcionários e material pedagógico a fim de assistir às crianças pequenas (DOMICIANO *et al.*, 2011), de modo que, notoriamente, esse atendimento seguia visões e contextos diferenciados. No que diz respeito às creches, havia um atendimento assistencialista e mais voltado à classe trabalhadora, enquanto nas pré-escolas um caráter educacional e para a classe abastada. Porém, mesmo com serviços desiguais, se assemelhavam na prática do cuidado, voltado à alimentação da criança e à higiene pessoal, pois o Ministério da Educação (MEC) só passou a ser responsável pela pré-escola na década de 1970, mas as creches ainda permaneceram atreladas à assistência social (DOMICIANO *et al.*, 2011; COELHO *et al.* 2011). Sendo assim, a Educação Infantil está diretamente ligada à Políticas Públicas de atendimento a infância, por isso a educação se torna uma das dimensões de garantia de direitos da infância.

É importante salientar que tanto a elaboração de leis quanto o estabelecimento de políticas públicas não acontecem no hiato da insignificância, mas dentro de um contexto social e político em que a efetivação desses marcos legais emerge desafios e divórcios para sua concretização no campo da realidade.

A década de 1980 é considerada por muitos teóricos brasileiros como fértil nas discussões acerca da educação infantil. Notadamente, a Constituição Federal de 1988 estabelece o atendimento em creche e pré-escola como um dever do estado e direito

da criança de 0 a 6 anos de idade, pois até então esta etapa da escolaridade ainda não estava regulamentada de maneira precisa e objetiva (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 também é considerado um referencial importante para essa etapa do ensino, pois enfatiza os direitos da infância e da adolescência reafirmando os princípios trazidos na Constituição Federal de 1988.

Ainda na década de 1990, temos a sólida contribuição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n.º 9.394/96, arts. 29, 30 e 31), reconhecendo a educação infantil como parte integrante da educação básica e determinando como objetivos de aprendizagem o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando as ações da família e da comunidade. A referida lei estabeleceu ainda a organização da educação infantil em creches, para as crianças de 0 até 3 anos de idade, e pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos de idade, dispendo sobre as formas de avaliação nesta modalidade do ensino.

No final da década de 1990, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 é publicado como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), reunindo objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os professores trabalharem em sala de aula (BRASIL, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas (BRASIL, 2009). Assim, a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 residiu, sobretudo, na necessidade de operacionalizar as DCNEI. De acordo com Simiano e Simão (2016, p. 79-80), “a construção da base se deu a fim de construir orientações a partir das quais os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância, a garantia dos direitos das crianças e uma educação infantil de qualidade”.

A BNCC segue as orientações das DCNEI onde vincula o cuidar e o educar, compreendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Ainda de acordo com as DCNEI, temos como eixos norteadores da educação infantil as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se

de conhecimentos por meio das interações e ações com seus pares e com os adultos, o que possibilita a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização.

Nesse sentido, o estudo em tela tem como principal objetivo discutir acerca de propostas pedagógicas na Educação Infantil, focando nos desafios e possibilidades para a organização do cotidiano nesta etapa da educação básica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica a partir de uma abordagem qualitativa, a qual possibilitou a discussão da concepção de criança e infância, bem como o mergulho nos aspectos teóricos e legais acerca das propostas pedagógicas na Educação Infantil e as proposições no debate dos desafios e possibilidades para a organização do cotidiano nesta etapa da educação básica.

METODOLOGIA

O presente estudo tem como objetivo, portanto, discutir acerca de propostas pedagógicas na Educação Infantil, focando nos desafios e possibilidades para a organização do cotidiano nesta etapa da educação básica. Para atingir esse propósito, a pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, uma vez que “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2001, p.21). O processo da pesquisa é tão valorizado quanto o resultado, assim sendo, o significado é a preocupação essencial da abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, apoiando-se nos fundamentos teóricos de autores que contribuem para as discussões relacionadas ao tema proposto no estudo, cujas referências seguem todas detalhadamente descritas no final deste artigo.

O texto está organizado da seguinte maneira: Introdução, na qual aborda os aspectos gerais sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil; Metodologia, onde se refere ao percurso metodológico estrutural do estudo; Resultados e Discussões, os quais foram divididos em três partes: primeiro se trata da concepção de crianças e infâncias: desdobramentos nas práticas pedagógicas na educação infantil, em seguida aborda ideias e aspectos legais sobre as propostas pedagógicas na educação infantil e por fim trata

dos desafios e possibilidades para a organização do cotidiano na Educação Infantil; concluindo as discussões do texto, serão discorridas as Considerações Finais, em que serão pontuadas reflexões acerca das discussões tecidas no decorrer do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS E CRIANÇAS: DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Escrever sobre as concepções de criança e infância nos oportuniza ressaltar que nem sempre tais concepções foram vistas da maneira que são notadas hoje em dia. Isto porque, a partir de análises das mais variadas fontes, como pinturas, antigos diários de família, testamentos, igrejas e inscrições em túmulos, o historiador francês Ariès (1981) afirma que o “sentimento de família” e o “sentimento de infância” são fenômenos atuais determinados por questões políticas, econômicas e sociais. A família, tal qual conhecemos hoje, em que a criança ocupa lugar privilegiado, só foi configurado a partir do século XVIII, e os sentimentos de amor, culpa ou perda entre pais e filhos só se instalaram com as mudanças na estrutura familiar.

Surge também, conforme o referido autor, o entendimento da categoria infância a partir de dois sentimentos – a paparicação e a moralização. Enquanto o primeiro sentimento considera a criança ingênua, graciosa – “brinquedos encantados” –, o segundo estava preocupado com a disciplina e a racionalidade dos costumes, tendo como ponto principal a formação de homens racionais e cristãos (ARIÈS, 1981).

No início do século XX, começou a preocupação de encaminhar as concepções sobre infância a um estudo mais rigoroso, científico e integrado às condições de vida em uma sociedade concreta (LIMA, 2011). Ariès (1981) afirma que, a partir desse momento, a escola tornou-se o lugar de direito da infância, porém não o seu lugar de fato, visto que nem todas as crianças podiam frequentá-la.

Consideremos que qualquer segmento da educação necessita ter uma concepção do público atendido, isto porque o planejamento da prática pedagógica está relacionado à maneira como se entende

o aluno e seu desenvolvimento. Seja como um adulto em miniatura, passivo, seja como um sujeito ativo e protagonista do seu processo de aprendizagem.

Pensando nisso, Froebel contribuiu pedagogicamente para a atenção às crianças na educação da primeira infância, tendo sido o criador dos jardins de infância. Froebel considerava as crianças “plantinhas” que precisavam ser cuidadas para crescer bem, privilegiava a atividade lúdica no desenvolvimento sensório-motor e inventava diferentes metodologias de trabalho para aperfeiçoar as habilidades: jogos, cantos, danças, marchas, narrações de contos e pintura, com a finalidade de propiciar a educação dos sentidos das crianças (LIMA, 2011).

É preciso afastar-se do reducionismo de pensar a concepção de infância como uma fase biológica da vida. Na concepção de Corsaro (2011), podemos afirmar que as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis e que ao mesmo tempo contribuem para a produção das sociedades adultas. Dessa maneira, a infância é um período socialmente construído e uma forma estrutural, isto é, uma categoria ou uma parte da sociedade.

Com o desenvolvimento das concepções de criança e infância surgiram as ciências que se preocuparam em estudar tais conceitos e grupos (pedagogia, psicologia e psicanálise). Corsaro (2011) afirma que dentre as diversas teorias epistemológicas sobre o desenvolvimento da criança, destacam-se dois modelos que contribuíram para a compreensão desse grupo, a saber: o modelo determinista, no qual a criança é entendida como um sujeito passivo, que deve ser controlado por meio de um treinamento cuidadoso; e o modelo construtivista, em que a criança é um agente ativo e um ávido aprendiz, onde constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele.

Entre os estudiosos que se dedicaram a entender o desenvolvimento da criança se destacam as concepções de Piaget e Vygotsky. O primeiro concentrou-se mais na natureza e nas características dos processos e estruturas cognitivas, afirmando que o desenvolvimento humano é basicamente individualista. Vygotsky, por sua vez, enfatizou os contextos de desenvolvimento e a história, a partir do

entendimento de que o desenvolvimento da criança se dá essencialmente de forma coletiva.

Em relação à aprendizagem, Vigotskii (2010) entende que ela acontece quando a criança interage com seu meio sociocultural, sendo a aprendizagem “uma condição prévia para o desenvolvimento, pois, por meio dela, na interação com o outro, é que a criança poderá avançar em seu desenvolvimento psicológico e nas funções psicológicas superiores” (ANDRADE *et al*, 2022). Sobre a questão do desenvolvimento, o referido autor afirma o seguinte:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKII, 2010, p. 114).

Seguindo Vigotskii (2010), para o desenvolvimento das crianças, é importante que elas participem de atividades coletivas e sociais. Assim, as escolas de educação infantil devem propiciar esse contexto, objetivando o processo evolutivo de seus alunos. Um dos meios de fazer isso acontecer é com a prática das brincadeiras, com tempo e espaço delimitados, pois, “na escola, o brincar pode ser exploratório, livre ou dirigido: o essencial é que ele faça a criança avançar em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento” (ANDRADE *et al*, 2022).

TECENDO IDEIAS ACERCA DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Proposta Pedagógica de uma escola reflete os princípios, a visão de mundo, a missão e a prática organizativa institucional, passível de constante reflexão e periódica revisão. Vale destacar que sua construção deve ser realizada de maneira coletiva, abrangendo os diferentes sujeitos envolvidos na comunidade escolar, a fim de assegurar a democracia nesse processo e atender as necessidades dos estudantes e das famílias.

Antes de serem desenvolvidas no campo prático, as propostas pedagógicas devem ser pensadas e discutidas na construção do currículo escolar com todos os agentes constituintes do espaço educativo. Assim sendo, para se pensar a construção do currículo na modalidade de ensino da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009, art. 3) incidem que:

O currículo da educação infantil é concebido como um 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 da criança de zero a cinco anos de idade.

No que se refere as propostas pedagógicas na educação infantil, as DCNEI (BRASIL, 2009, art. 4), orientam que deverão considerar a criança como centro do planejamento curricular, e complementa da seguinte maneira:

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, 2009).

Essa forma de planejar as propostas pedagógicas tendo como eixo orientador o artigo acima valoriza o ser criança, isto porque ainda encontramos espaços escolares que percebem a criança de forma prospectiva, o vir a ser. Outro ponto a ser considerado a partir dessa perspectiva se refere aos princípios éticos, políticos e estéticos, os quais devem ser respeitados pelo currículo, pela escola e pelos professores no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Este currículo da Educação Infantil deve priorizar práticas que estruturam o cotidiano das crianças, considerando a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças. Ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se

comunicar, de se expressar, de conviver, de criar, de interagir, resolver problemas em grupo e brincar (BRASIL, 2009).

Buscando garantir as concepções demarcadas nas DCNEI, a BNCC traz os direitos de aprendizagem (conviver, participar, brincar, explorar, expressar e conhecer-se) em que asseguram, na educação infantil, as condições para que as crianças aprendam, nas quais possam desenvolver um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e construam significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018).

De acordo com a BNCC, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Portanto, as atividades promovidas pela escola devem ser inovadoras, criativas, prazerosas e lúdicas, sempre planejadas e executadas com a participação efetiva do aluno, para que ele desenvolva habilidades, conhecimentos e construa sua independência, bem como possa interagir e socializar com outras crianças e adultos, aprendendo também a noção de limites necessários para uma convivência harmoniosa (BRASIL, 2018).

A BNCC entende a criança como um ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e das interações com o mundo físico e social. Dessa maneira, as aprendizagens não podem estar atreladas a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo, ao contrário, impõem a necessidade de intencionalidade educativa (BRASIL, 2018).

A Base elege uma organização das práticas por meio dos campos de experiência, nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018).

Segundo Kramer (1997), “uma proposta pedagógica sempre contém uma aposta, não sendo um fim, mas um caminho que se constrói no (ou ao) caminhar”. Portanto, as propostas pedagógicas têm por objetivo estimular a inovação educacional, utilizando destas

para operacionalizar novas ideias na relação conhecimento, escola, criança, professores.

Dentre outros fatores, Barbosa e Horn (2017) complementam essa ideia, tecendo que:

Esse planejamento não é estático, não poderá ser determinado ou outorgado por instâncias superiores à escola, já que a realidade de cada instituição conta uma história, refere-se a uma dada realidade e está inserida em um contexto socioeconômico e cultural que lhe é peculiar. Não existe um modelo a ser seguido, por isso se constitui em um processo democrático, de decisões e um organizador de trabalho pedagógico.

A partir dessa perspectiva, o próximo tópico não se trata de um plano receituário do que fazer e do que não fazer nas proposituras acerca do cotidiano na educação infantil. Mas, foi desenvolvido com a intenção e caráter de provocar ideias, possibilidades e transformações nas vivências entre as crianças com seus pares e com os adultos, especificamente educadoras(es) infantis.

ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES: A ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Partimos da concepção de que a BNCC é uma construção de um projeto de vida, constituindo-se em uma base para a transformação, por isso, não é possível desenvolver uma habilidade e uma competência em apenas uma aula. Dessa forma, um desafio ao educador é saber o que os alunos devem aprender primeiro, como ensinar para que as crianças aprendam e como avaliar para que as crianças aprendam.

No sentido de enfrentar esses desafios e tantos outros que aparecem no decorrer do cotidiano das crianças e professores, promovendo outras formas de ser e de estar na educação infantil, é preciso instituir algumas possibilidades de desenvolvimento dos campos de experiência no cotidiano das crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade. “Sendo o educador o parceiro mais experiente da criança no espaço da educação infantil, ele pode observar, acolher, valorizar e ampliar possibilidades ofertando

sentidos, narrativas para sustentar contextos materiais e relacionais” (SIMIANO; SIMÃO, 2016, p. 87).

A partir desse ponto de vista, é importante considerar a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem. Pensando nisso, Barbosa e Horn (2008, p. 31) foram suficientemente satisfatórias quando colocaram as propostas de se trabalhar com projetos na educação infantil, a saber:

A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo.

Conseqüentemente, possibilitando a construção de um currículo a partir de pistas do cotidiano e não uma mera repetição de conteúdos prontos, fragmentados e lineares. Compreendendo, portanto, que, a construção do conhecimento se dá de maneira não-linear, através de múltiplas linguagens, de trocas relacionais e do envolvimento das crianças com seus pares e com os adultos.

Especificamente relacionado ao cotidiano na Educação Infantil, a autora Patrícia Corsino (2012, p. 41) enfatiza que:

É necessário pensar criticamente o cotidiano, propondo uma educação infantil em que as crianças se desenvolvem, construam e adquiram conhecimento e se tornem autônomas e cooperativas. Cotidiano que, em vez de transforma-se em uma rotina de espera e mesmice, possa caracterizar-se como um lugar de produção, transgressão, com espaço para o lúdico, o afetivo, o artístico, a criação e a troca.

Cabe ao educador construir e desenvolver junto com as crianças uma rotina diversa, flexível e colaborativa. A brincadeira não pode ser adotada como uma ocupação do tempo livre, como também a criança não pode simplesmente brincar sem a mediação do adulto. Há uma grande diferença em autonomia e falta de cuidado, descaso e até mesmo falta de trocas de olhares, visto que, para a existência de autonomia, da independência e do desenvolvimento

de capacidades é preciso que haja relacionamentos e ambiente seguros e afetuosos.

Corsino (2012, p. 7) é bem assertiva ao discutir sobre a importância da brincadeira no cotidiano das crianças na educação infantil. A autora afirma que,

A brincadeira infantil constitui-se numa atividade em que as crianças sozinhas ou em grupo procuram compreender o mundo e as ações humanas, devendo ser concebida no cotidiano de uma proposta educativa para as crianças pequenas, como inerente ao processo de construção de conhecimento, de comunicação, de troca de experiências de cultura.

A brincadeira é fundamental para a criança interagir e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca. “Na brincadeira a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real” (VYGOTSKY, 1993 apud CORSINO, 2012). Nas brincadeiras as crianças ressignificam o que vivem e sentem.

Os espaços da educação infantil devem ser alegres, acolhedores, desafiadores e flexíveis, para que se constituam em lugares abertos para a experimentação e as relações sociais. Espaços ambientalizados a partir das relações sociais e não apenas uma disposição artificial de móveis e objetos. Os materiais, livros, brinquedos e objetos devem estar dispostos de uma forma acessível ao público ao qual é atendido.

Para Horn (2017, p. 17), a organização do espaço no contexto da Educação Infantil evidencia as concepções de quem o propõem sobre a quem propõem. Em suas palavras, ela complementa afirmando que:

O espaço não é simplesmente um cenário na educação infantil. Na verdade, ele revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem.

Nesse sentido, é imprescindível que o espaço seja parte integrante do currículo escolar e parceiro pedagógico do educador

infantil, isto é, considerado como um elemento de suma importância na organização do cotidiano. “Um espaço pensado para crianças pequenas deveria contemplar o atendimento de suas necessidades e características – com certeza, muito diferentes das necessidades de crianças maiores e adultos” (HORN, 2017, p. 17).

O espaço apresenta uma grande importância para as crianças, pois é nele onde elas irão desenvolver suas habilidades psicomotoras, sua identidade, personalidade, comunicação, capacidades cognitivas e afetivas, bem como seu direito de brincar, assegurado pela Constituição Federal.

Como afirma Kramer (1999, p. 3), “As crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, discos, panos, cartazes”. Toda essa conjuntura deve ser levada em consideração nas escolas, visando o pleno desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Nesse viés, Goulart (2000, p. 54) leciona que:

Pensar a criança pequena como sujeito sociocultural significa compreender que a construção do conhecimento far-se-á através do encontro com o outro: o adulto, as crianças, os livros, os filmes, a observação do mundo real, etc. Aprende-se a partir do que o grupo já sabe, na tomada de decisões, na convivência diária, nas discussões, na participação dos ritos próprios da cultura, na capacidade de utilizar, criativamente, os recursos disponíveis na construção de relações. Aprende-se através de uma multiplicidade de linguagens: brincando, falando, escrevendo, lendo, construindo coisas, explorando o mundo, exprimindo os afetos através do corpo, do desenho, do olhar.

Ademais, Corsino (2012, p. 5) enfatiza que “uma proposta efetiva-se em espaços e tempo, por meio de atividades realizadas por crianças e adultos em interação”. Por isso, é importante considerar desde o momento do planejamento das práticas pedagógicas até os momentos de convívio com as crianças, bem como os relógios: biológico, no que diz respeito a hora de dormir, ao cuidado no momento das trocas de fraldas e na hora da alimentação; histórico, aos aspectos relacionados às festividades culturais, datas

comemorativas; e o psicológico, considerando as individualidades e necessidades especiais de cada criança.

O cotidiano das crianças deve ser constituído com atividades que favoreçam a expressão motora (diversas formas, cores e sensações); a sensibilidade com a música, a dança e o teatro; a observação de gestos afetuosos e de respeito com o outro; o contato com a natureza, o canto dos pássaros, o deslizar dos dedos nos grãos de areia, o toque e o cheiro dos elementos naturais; o acesso a tecnologias como câmera fotográfica, gravadores e projetores; e a interação com a diversidade cultural brasileira, ou seja, elementos que aguçam e desvelam cenários, fantasias e imaginações que compõem o brincar.

Como prática social, a brincadeira se torna uma ação espontânea da criança. É por meio do faz de conta que as crianças assumem diversos papéis e criam diálogos que ajudam a desenvolver a oralidade.

Cabe ao educador mediar esse processo, possibilitando experiências que promovam a interação entre as crianças a fim de ampliar a comunicação e a expressão, o acesso ao mundo letrado e a participação em diversas situações e práticas sociais, envolvendo a modalidade oral e escrita como formas de expressão e comunicação (GIROTTO; SILVEIRA apud SOUZA; FEBA, 2013).

O convívio da criança desde cedo com os livros e a biblioteca da escola permite o manuseio, o tato, o virar das páginas, o toque das folhas, ações iniciais de um comportamento leitor, onde criam eventos embrionários de um letramento literário. Além das rodas de leitura para contação de histórias, o desvelamento de comportamentos como a escuta, o diálogo e o intercâmbio de ideias, são maneiras de ampliar o universo discursivo das crianças.

De acordo com Abramowicz *et al.*, (2011, p. 96), vem ocorrendo um “processo de aniquilamento sutil e despótico das diferenças: seja sexual, racial, étnico, estético, entre outras, ao mesmo tempo em que há uma resistência cotidiana a esta processualidade de submetimento realizada por pessoas ou coletivos sociais excluídos”. Ainda conforme os autores, não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em

voga, mas caberia intensificar as diferenciações, incitá-las, criá-las e produzi-las.

Para mais, Barbosa (2009) assinala sobre a escola oferecer experiências e narrativas que ampliem o universo cultural das crianças pequenas, isto é, oferecer informações e vivências que sejam diferentes daquelas que as crianças têm em casa.

Oferecer para as crianças modos de ver o mundo, de agir frente às diferenças de raça, gênero, etnia, sexualidade, religião, linguagem, de pensamento, baseado em princípios democráticos e da aceitação da diversidade e não apenas no senso comum, nas respostas habituais. Criar novos repertórios de compreensão e de inserção no mundo (BARBOSA, 2009, p. 13).

O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto constante de reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil.

Assim, enfrentando os desafios e encarando-os como possibilidades, como também compreendendo que é preciso romper com práticas naturalistas e construir propostas que considerem o tempo e a narrativa dos percursos das crianças, podemos construir propostas fertilizantes no cultivo e na sustentação das descobertas, das investigações e das experiências durante a vivência na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nível de considerações, cabe pontuar algumas reflexões em relação ao que foi discutido no decorrer do estudo.

- As políticas públicas para a primeira infância precisam da intersetorialidade, isto é, a articulação de diferentes políticas, assim como induzir ao planejamento conjunto, ações e programas integrados, sabendo que a mesma criança é atendida por diferentes políticas em diferentes espaços e contextos;
- A não obrigatoriedade de matrículas nas creches pode intensificar a exclusão da prioridade de destinação de recursos públicos para estas instituições, onde deveria, na

verdade, haver um olhar mais atencioso na escolaridade da primeira infância;

- Para se construir uma proposta pedagógica crítica e flexível para compor o cotidiano, é preciso ter definido de forma clara os objetivos para a educação das crianças pequenas e os conhecimentos que são considerados essenciais para sua interação com o mundo;
- As propostas pedagógicas precisam ter uma perspectiva crítica. Isto porque a indústria das datas comemorativas torna as crianças painéis de enfeites (orelhas de coelho, chapéus de papel, índios com riscos nas bochechas), no entanto, sem haver sentido algum para elas;
- O livro, recurso privilegiado e imprescindível à cultura das crianças, precisa estar acessível a todos desde o mais cedo possível, principalmente aos filhos da classe trabalhadora, que ainda sofrem prejuízos em relação aos mais favorecidos;
- A maneira de avaliar as crianças deve seguir propostas contínuas, sem intenção de classificar, selecionar ou reprovar e nem muito menos de servir como promoção para o ensino fundamental. Além disso, se faz importante utilizar das mais diversas formas de registro e documentação das ações realizadas.

Além do que foi citado acima, vale enfatizar a formação inicial e continuada, a valorização profissional e salarial, a dignidade no ambiente de trabalho e a participação ativa na construção do currículo de professores que trabalham na educação infantil. Evidentemente, são relevantes as discussões relacionadas ao educador infantil, compreendendo que este não pode ser tratado de forma periférica das propostas discutidas no decorrer do estudo em tela.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos,

Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

ANDRADE, L. B. P.; SOUZA, T. N.; PARREIRA, V. L. C. **Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Crianças, Jovens e Adultos**. Claretiano, 2022.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria C. S. Praticar uma educação para a diversidade no dia-a-dia da escola de educação infantil. In: FRANCISCO, Denise A.; MENEZES, Mireila S. **Reflexões sobre as práticas pedagógicas**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 6 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

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

COELHO, Patrícia Júlia Souza; SOUZA, Elizeu Clementino. Educação Infantil no meio rural de Itaberaba (Bahia). **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 341-355, jul./dez. 2011.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed 2011.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

DOMICIANO, Cassia Alessandra; FRANCO, Dalva de Sousa; ADRIÃO, Tereza. A educação infantil: De zero a três anos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 309-327, jul./dez. 2011.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVEIRA, Roberta Caetano. A relação dos pequenos com a literatura infantil: de ouvintes a leitores. In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Ações para a formação do leitor literário: da teoria à prática**. Assis: Storbem, 2013.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da Educação: Fundamentos Teóricos e Aplicações Práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HORN, Maria das Graças Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. 1999. Disponível em: https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_Educacao_Infantil.pdf. Acesso em: 30 mar. 2022.

LIMA, Laís Leni Oliveira. Educação e infância: projetos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 263-274, jul./dez. 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SIMIANO, Luciane Pandini; SIMÃO, Márcia Buss. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016.

VIGOTSKII, Lev Semenovick. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovick; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovick. Pensamento e linguagem. In: CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012.