Educação Infantil: brincadeira é coisa séria!

Maria Eduarda Quiroga (Duda Quiroga)
Maria Marta Cerqueira

"Ser professor de educação infantil é assumir o compromisso de ser mediador entre a criança e o mundo, reconhecendo o brincar como a linguagem primeira da infância." — Tizuko Morchida Kishimoto [1]

A palavra é educar ou brincar? Pode ser as duas? Elas se completam? E quanto um profissional precisa estudar para dar conta dessa equação? Atuar na educação infantil é ter essas questões em mente e, para nós, Tizuko Morchida Kishimoto conseguiu sintetizar essa valorização da educação infantil e do brincar que (inclusive) está presente em várias de suas obras e artigos. É possível encontrar reflexões relacionadas no livro *O Brincar e Suas Teorias*, publicado em 2010, e no documento do MEC *Brinquedos e Brincadeiras na Creche* (2012), no qual enfatiza a importância do brincar como um direito da criança e um elemento central da prática pedagógica na educação infantil. Em várias de suas obras, aprofunda o papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento integral da criança, relacionando esses aspectos às práticas educativas na primeira infância, com um olhar para a formação docente e a organização de ambientes que promovam interações lúdicas e signi-

[1] A epígrafe que escolhemos para abrir este artigo é uma síntese inspirada nas ideias de Tizuko Morchida Kishimoto, mas não é uma transcrição literal de suas obras. Para encontrar citações diretas da autora sobre a valorização do professor de educação infantil e o brincar, consultar seus livros, como: Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação; O Brincar e as Teorias da Educação. Essas obras abordam profundamente o papel do brincar na educação infantil e o protagonismo do educador nesse processo.

ficativas. Portanto, seus trabalhos são fundamentais para compreender a relação entre a valorização da professora de educação infantil e a importância do brincar como eixo estruturante da prática pedagógica que buscamos defender ao longo desse artigo.

Educação infantil é coisa séria! Mas saiba que tudo que é sério pode ter risada, pode ter brincadeira e a gente aprende assim, trocando, ouvindo e se divertindo. No segmento da educação infantil, esse é o tom, por isso valorizamos os saberes fora dos muros da escola, como nos ensinou nosso patrono da educação, Paulo Freire. Os saberes das nossas famílias, da natureza, das ruas, das praças, das ancestralidades, as brincadeiras tradicionais e as *online*, que invadiram o mundo de hoje, são realidades que cabem a nós, professoras e professores da educação infantil, acolher. Assim, nossa criança percebe que "a escola continua a vida, *chega com* os olhos vivos, a boca confiante, as mãos cheias de riquezas que a fizeram parar pelo caminho" (ELIAS, 1997, p.63).

A professora que trabalha nesse segmento precisa incorporar o binômio educar e cuidar, entender que cada indivíduo tem a sua peculiaridade, mas também precisa construir vínculos[2], como um processo que permite ao indivíduo e ao grupo lidar com tensões, conflitos e transformações da realidade junto com o outro, na cultura de pares[3], na constru-

[2]Entendemos o vínculo na perspectiva de Enrique Pichon-Rivière que o define como a relação dinâmica que se estabelece entre o sujeito e o mundo, incluindo o outro, sempre mediada por um contexto social, emocional e cultural. (...) A qualidade do vínculo é crucial para o desenvolvimento emocional e para a saúde mental, pois ele reflete como os indivíduos se adaptam às suas relações e como os grupos funcionam como sistemas de apoio e evolução. Para Pichon-Rivière, o vínculo não é estático, mas está sempre em processo, sendo influenciado por fatores como comunicação, troca de afetos, estabelecimento de limites, e a busca de um equilíbrio entre as necessidades pessoais e coletivas. A teoria do vínculo é, portanto, uma base importante para o entendimento das relações humanas em contextos terapêuticos, familiares, sociais e grupais.

[3]Manuel Jacinto Sarmento define a **cultura de pares** como o conjunto de práticas, valores, linguagens e significados produzidos e compartilhados pelas crianças em suas interações com outras crianças, geralmente em espaços de convivência próprios, como o ambiente escolar, parques ou grupos sociais. Essa cultura é caracterizada pela autonomia das crianças na criação de sentidos e regras, estabelecendo um espaço social distinto, mas interligado ao mundo adulto. Segundo Sarmento, a cultura de pares não é apenas uma reprodução dos valores adultos, mas uma expressão ativa e criativa das crianças enquanto sujeitos sociais, onde constroem identidades, experimentam relações de poder e negociam formas de perten-

ção de novos valores e de projetos coletivos, sonhando junto, vivendo as infâncias no coletivo, sendo crianças juntas. Esses são desafios que estão reforçados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que falam que, nesse segmento, as principais tarefas são as interações e as brincadeiras. (São) Com elas, o educador e a educadora ampliam repertórios, desenvolvem leitura de mundo, aptidões, paixões, que colocam cada sujeito nas pontas dos pés, com a curiosidade de explorar o mundo das palavras, das histórias, do simbólico e da escrita, sem queimar a largada do desenvolvimento. Essas experiências, que acontecem no cotidiano, apresentam uma "forma singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) [...] ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tomada própria" (BONDÍ, Jorge Larrosa, 2001, pág.27).

Logo, a professora e o professor que atuam neste segmento precisam de uma formação em múltiplas linguagens[4], ou seja, aquela que a comunicação acontece por meio de uma variedade de formas simbólicas e expressivas, envolvendo as diferentes formas de entender e representar esse mundo através das artes do corpo, da música, da escrita, da plástica, da leitura, dos gestos e, além disso, ter uma predisposição para continuar sua formação, com o intuito de oferecer mais possibilidades às crianças de dialogarem com a diversidade que chega no ambiente escolar, respeitando assim as diferentes formas dos estudantes expressarem suas ideias, opiniões e visões de mundo.

Nesse sentido, é imprescindível que a escola seja um espaço para múltiplas potências, e não um lugar de emparedamento.

"[...]Precisamos de concepções e práticas escolares que assumam os valores da cooperação, amizade, solidariedade e do respeito à diversidade como princípios e como bandeiras" (TIRIBA, 2018, p. 183), propiciando, no seu cotidiano, a escuta, o diálogo, a investigação, a troca, o contato físico, a brincadeira e o vínculo afetivo para uma formação de sujeitos críticos, confiantes, autônomos, cooperativos e criativos. "É

cimento e resistência. Esse conceito enfatiza a importância de compreender as infâncias como agentes ativos e coletivos na produção de cultura.

4

importante percebê-las e afetá-las", criando "um novo modo de escutar, ver e relacionar-se com as crianças, num caminho humanitário e ético." (GUIMARÃES, p. 43)

Desta forma, precisamos pensar e refletir de acordo com cada grupo e/ou criança, respeitando seus desejos e interesses, priorizando a imaginação criativa, direcionada para as ações educativas, com ênfase nas narrativas orais, que podem se integrar em diferentes áreas do conhecimento, abrindo diversos caminhos/possibilidades para novas evidências e aprendizagens significativas. Com isso, precisamos entender que o currículo da Educação Infantil não está no papel e que para o desenvolvimento do conhecimento, nessa etapa, não cabem exercícios e/ou desenhos xerocados com estereótipos para a criança pintar, nem apostilas, livros paradidáticos, vídeos *escolarizantes* ou conteúdos descontextualizados. Estas propostas não asseguram o papel ativo das crianças nas suas múltiplas experiências – sensoriais e afetivas – e tão pouco nos desafios da vida cotidiana. Como diz Tiriba:

> "A vida transcorre no cotidiano da escola, é aí que ela se afirma como potência ou impotência, de corpo e de espírito. Assim, a autoconstituição e aprendizagem não são processos separados." (TIRIBA, 2006, p. 3)

Falar da educação infantil, portanto, é falar também de suas estruturas físicas, da diversidade das crianças, das professoras e professores que atuam neste segmento e, consequentemente, da valorização desses profissionais.

As educadoras, como diz Madalena Freire, educam a dor da falta que nasce do desejo, e para tanto atuam coordenando seus grupos de educandos com objetivos, intencionalidade, e precisam de tempo para conhecer as crianças e gestar propostas singulares que façam sentido para cada grupo, assim produzindo um currículo vivo e singular.

> "Para (re)acender o (re)conhecimento de desejos, sonhos de vida - esperança que nasce da apropriação do próprio pensamento - na prática pedagógica é necessária a presença instrumentalizadora de um educador na coordenação do grupo.
>
> Educador que se disponha a aprender enquanto ensina, trabalhando seus ranços autoritários e espontaneístas na tentativa, na busca da construção de uma relação democrática.
>
> Educador que também se disponha a acompanhar o processo de instrumentalização para a apropriação da reflexão
>
> (pensamento: prática e teoria) de seus educandos." (FREIRE, 2008, p.31)

O sujeito cognitivo, para quem a Educação Infantil existe, são as crianças de zero a cinco anos e onze meses, mas o elo que faz um espaço não ser só uma sala ou um jardim, mas sim um lugar de potência para diversas experiências e saberes, um espaço de construção de conhecimento coletivo, de estímulo à elaboração de cada um para tornar-se autor do seu processo de ensino aprendizagem, esse elo são as professoras e os professores que precisam ter autonomia e autoria do seu fazer pedagógico, sempre trocando com a equipe escolar para construir a unidade do projeto político-pedagógico da escola, respeitando as especificidades e a diversidade das turmas. Assim, está correto afirmar que somos tão protagonistas quanto as crianças, e o vínculo que elas estabelecem conosco, nessa fase, marcará seus corpos e suas trajetórias acadêmicas. O sucesso desse processo portanto depende do educador e da educadora da Educação Infantil se reconhecerem, além de serem reconhecidos e reconhecidas, como produtores de conhecimento, e não apenas como aqueles ou aquelas que executam tarefas cotidianas, sem a necessidade de aliar teoria e prática na busca de valorização de saberes e construção de conhecimento autoral dos sujeitos envolvidos naquele grupo, naquele processo. Assim, profissionais da Educação Infantil precisam contar com formações continuadas que possibilitem a problematização das suas prá-

ticas pedagógicas, para que possam transformar ou potencializar suas ações. Kramer (1989, p.197) reforça a necessidade de a formação em serviço conter, em sua proposta, garantias do diálogo entre teoria e prática, ou seja, um cuidado para que a teoria não "seja vista como soberana sobre a experiência, da mesma forma que a experiência não substitua a análise crítica, sendo, na verdade, mediada pelo educador e educadora (grifo nosso)". (ESTÁ SEM O GRIFO)

Quando listamos os desafios da instituição escolar, precisamos saber que são encarnados por pessoas, que compõem seu corpo docente e discente, que precisam ser ouvidas e valorizadas como partes fundamentais do processo ensino-aprendizagem (de todos os sujeitos cognitivos). Dito isso, vejamos alguns destes desafios que fazem parte do papel da escola, em especial na Educação Infantil: valorizar a expressão da criança, seus sentidos, o contato físico, os vínculos que formam e a relação que as crianças e adultos estabelecem consigo, com o outro e com o ambiente ao seu redor. É fundamental assegurar o papel ativo das crianças nas vivências em diferentes situações e desafios. As crianças devem ser os sujeitos protagonistas de suas experiências educativas, para isso, o plano de aula e o currículo precisam ser vivos, e só o são quando a professora ou professor, em permanente formação e diálogo com seus pares, têm autonomia para adaptar, criar, improvisar a partir da escuta do que as crianças trazem, valorizando, assim, o pensar de cada um. Consideramos importante neste ponto reafirmar que é preciso desvincular a alfabetização – o compromisso de "aprender a ler e escrever" – da Educação Infantil, valorizando a escuta sensível, as vozes, as experiências e os corpos brincantes das crianças, dizendo não ao uso do livro didático, ao corpo dócil e a um paradigma educacional eurocêntrico, racionalista, tecnocrático, meritocrático, capitalista, racista e capacitista.

A Educação é um direito de todas as crianças, jovens e adultos e a Escola é o ambiente que assegura este direito, desde que suas engrenagens humanas sejam respeitadas para atuar dentro dos princípios éticos e estéticos da educação. Feito isso, a escola então deve ser o lugar onde a diversidade possa conviver, de forma equânime, num exercício cidadão de democratização do acesso à aprendizagem através das várias possibilidades de desenvolvimento que a escolarização permite. O fazer pe-

dagógico precisa estar voltado para a emancipação da pessoa humana, rompendo estratégias limitantes e excludentes. É um desafio que exige formação e rede de apoio tanto para o estudante como para o professor e a professora, que vão juntos tecendo a história do processo de ensino-aprendizagem como protagonistas de suas vivências e experiências formativas. Dois princípios são fundantes para (dar certo) esta perspectiva educacional: valorizar o professor e a professora de Educação Infantil é necessário e urgente e compreender que, sim, **Brincadeira é coisa séria na Educação Infantil**, se aprende brincando!!

Referências Bibliográficas:

BONDÍ, Jorge Larrosa. Nota sobre a experiência e o saber da experiência, 2001, pág.27 - https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf

ELIAS, Marisa Del Cioppo. CélestinFreinet: uma pedagogia de atividades e cooperação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREIRE, Madalena. Educador, educa a dor, São Paulo SP, Paz e Terra, 2008.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a07.pdf> Acesso em: 04 de outubro de 2020.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche Pública na cidade do Rio de Janeiro: técnica corporais, responsividade, cuidado. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/doutorado/d11.pdf>. Acesso em: 08 de dezembro de 2020.

KRAMER, S (org) 1989. Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo, SP. Ática.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Teoria do Vínculo, 7ªedição São Paulo SP, Martins Fontes, 2007.

SOUZA, Regina Emilia de Moura. O corpo e a palavra: Multi´las linguagens no desenvolvimento infantil. São Paulo SP, Cortez, 2000.

TIRIBA, Léa. Crianças, natureza e educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29, 2006, Caxambu: Anais GT7. Disponível em <https://anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf>. Acesso em: 05 de outubro de 2020.

_____.Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2018.