

ARTIGOS

A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E O APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAS OUTRAS DE IMAGINAR E CRIAR EM TEMPOS DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

THE RELATIONSHIP BETWEEN PLAYING AND LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: OTHER WAYS OF IMAGINING AND CREATING IN TIMES OF SKILLS AND COMPETENCES

LA RELACIÓN ENTRE EL JUEGO Y EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: OTRAS FORMAS DE IMAGINAR Y CREAR EN TIEMPOS DE HABILIDADES Y COMPETENCIAS

Fabiana de Carvalho Macedo¹
Daniel Novaes²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo investigar como o brincar oportuniza formas outras de aprendizagens na Educação Infantil. Tem como *corpus* de análise o relato autobiográfico de uma professora formada em Pedagogia e que trabalha na educação básica do interior paulista. As questões norteadoras do relato foram: como o brincar propicia à criança, ao jovem e ao adulto a apropriação de temas e conteúdos e de que forma isso pode influenciar positiva ou negativamente na formação do indivíduo? Há experiências de brincar na infância que se perderam na vida escolar? Se sim, como isso ocorreu? Ainda, haveria função do brincar para além da ludicidade espontânea (brincar por brincar)? As análises do relato indicam as relações estabelecidas entre o universo lúdico e o real, entre a imaginação e a criação, e mostram como as brincadeiras deixam de fazer parte do cotidiano escolar à medida que há progressão das etapas.

Palavras-chave: Educação infantil; relações de ensino; BNCC.

Abstract: This paper aims to investigate how play provides opportunities for other forms of learning in early childhood education. It has as *corpus* of analysis the autobiographical report of a teacher graduated in Pedagogy and working in basic education in the countryside of São Paulo. The guiding questions of the report were: how does playing provide the child, the youngster, and the adult with the appropriation of themes and contents and in what way this can positively or negatively influence the individual's formation? Are there experiences of childhood play that were lost in school life? If yes, how did this happen? Also, would there be a function of playing beyond the spontaneous playfulness (playing for the sake of playing)? The analysis of the report indicates the relationships established between the universe of play and the real, between imagination and creation, and shows how the games are no longer part of everyday life at school as the stages progress.

Keywords: Early childhood education; teaching relations; BNCC.

Resumen: El objetivo de este trabajo es investigar cómo el juego ofrece oportunidades para otras formas de aprendizaje en la educación infantil. Tiene como *corpus* de análisis el informe autobiográfico de un profesor graduado en Pedagogía y que trabaja en la educación básica en el campo de São Paulo. Las preguntas que guiaron el informe fueron: ¿cómo proporciona el

¹ Universidade Federal de São Carlos.

² Universidade Federal de São Carlos.

juego al niño, al joven y al adulto la apropiación de temas y contenidos y de qué manera esto puede influir positiva o negativamente en la formación del individuo? ¿Hay experiencias de juego en la infancia que se perdieron en la vida escolar? En caso afirmativo, ¿cómo ha sucedido? Además, ¿habría una función del juego más allá de la lúdica espontánea (jugar por jugar)? El análisis del informe indica las relaciones que se establecen entre el universo del juego y lo real, entre la imaginación y la creación, y muestra cómo los juegos dejan de formar parte de la vida escolar cotidiana a medida que avanzan las etapas.

Palabras clave: Educación infantil; relaciones de enseñanza; BNCC.

Introdução

Neste artigo objetivamos investigar como o brincar oportuniza formas outras de aprendizagens na Educação Infantil. Partimos da problemática de que o brincar é visto ora como sem função pedagógica, ora com extrema participação e intencionalidade nos espaços escolares. Além disso, esses espaços são afetados por uma vertente tradicional que reverbera em todo o macro contexto da educação brasileira: o problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública de educação (SMOLKA *et al.*, 2015). Essas interferências no currículo educacional implicam, também, a necessidade de pensar sobre o papel social da escola e sobre como as políticas públicas impactam dentro de seus muros.

A própria história da Educação Infantil vem sendo desenhada por diversos discursos sobre os tempos e os espaços e sua finalidade no processo de desenvolvimento de crianças. Arce (2010, p. 13) argumenta que o início do século XXI demarca o fim de perspectivas educacionais com o viés “da história, do conhecimento objetivo, da ciência. O anúncio apocalíptico da destruição da razão iluminista retraiu a teoria esgarçando as fronteiras do pragmático, do conhecimento oriundo do cotidiano”. Na Educação Infantil, o pragmatismo demarcou abordagens pedagógicas, função social da escola e noção de infância e criança a tal ponto que, nos espaços destinados à educação, falar em ensinar crianças, escola e aula, tornou-se perverso. Mas há uma contradição: se por um lado existe uma perversidade em chamar os espaços de Educação Infantil de escola, por outro, “colocar o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na educação de crianças menores de seis anos significa afirmar que a instituição de educação infantil é uma escola, e isso não é algo perverso” (ARCE, 2010, p. 34).

Circunscrita nesse contexto, a relação entre o brincar e o aprender não é ingênua e reitera políticas educacionais estruturantes que contemplam na criança – cuja infância vem sendo prescrita e estruturada – um território de lutas. Se algumas vertentes dizem que a instituição infantil na escola retira a legitimidade do espaço escolar, outras parecem reforçar enfaticamente um ensino sistematizado para essa educação. Certo é, dentro desses extremos da “vara” (SAVIANI, 2021), vislumbramos uma Educação Infantil tal como nos permite compreender a práxis (FREIRE, 2019). Nessa relação pedagógica dialética e transformadora, no espaço escolar destinado à Educação Infantil, a criança concebida neste texto é um ser de possibilidades e que brinca por brincar, mas que também brinca para aprender a partir da intencionalidade do professor (ARCE, 2010).

Ao refletirmos sobre a relação entre o brincar e o aprender a partir da narrativa de uma professora – primeira autora deste texto, formada em Pedagogia –, necessariamente caminhamos com essa reflexão pelo entendimento dos processos de ensino e aprendizagem e de como eles afetam e delineiam os processos constitutivos dos sujeitos. Razão pela qual, neste estudo, há um diálogo entre o referencial histórico-cultural-crítico e a abordagem narrativo-biográfica. Tais referenciais teóricos apresentam epistemologicamente convergências e divergências, mas neste estudo elas representam um diálogo possível, pautado na narrativa biográfica da práxis da professora sobre sua trajetória, que se constitui de sua historicidade.

Logo, seguimos perguntando: como o brincar propicia à criança, ao jovem e ao adulto aprendentes a apropriação de temas e conteúdos e de que forma isso pode influenciar positiva ou negativamente na formação do indivíduo? Essa questão, que é ponto de partida para a construção de uma narrativa biográfica, possibilita investigar, especificamente, como as relações entre a formação inicial e a continuada constituem outros modos de compreender a escola. Nesse escopo, a relação entre o brincar e o aprender caracteriza-se como instrumento outro para tornar a escola democrática e emancipatória.

Este estudo está organizado em quatro seções, além das considerações finais. Na primeira, introdutória, contextualizamos como o macro cenário educacional afeta os espaços escolares destinados à Educação Infantil. Em pressupostos teórico-metodológicos, na segunda seção caminhamos pelas perspectivas teóricas de autores como Vigotski e Freire em diálogo com Delory-Momberger, ao buscar compreender a contribuição da pesquisa com narrativa para a formação do indivíduo e de sua atividade profissional. Na terceira seção apresentamos a narrativa biográfica da primeira autora, para que, na seção seguinte, pudéssemos discuti-la com foco no objetivo proposto. Por fim, nas considerações, sinalizamos as contradições presentes no contexto da Educação Infantil mobilizadas na narrativa, com atenção especial para as possibilidades de diálogo pautado na práxis educativa.

Pressupostos teórico-metodológicos: a narrativa biográfica e a transformação do homem

Os seres humanos não têm uma relação direta, transparente, com o vivido e o desenrolar de sua vida, essa relação é construída e mediatizada pela cultura e adota a forma de representações, esquemas, modelos, programas biográficos transmitidos pelas instituições, organizações coletivas, grupos sociais. É também o que diz a etimologia da palavra biografia, literalmente, escrita da vida: as culturas e sociedades transmitem e impõem, até certo ponto, escritas da vida, e os indivíduos escrevem – biografam – seus próprios percursos de vida no contexto dessas trajetórias modelizantes e programáticas

Delory-Momberger (2011, p. 335)

Parte deste texto é composta por uma narrativa biográfica da primeira autora, que é formada em Pedagogia, professora da Educação Infantil e aluna do curso de pós-graduação intitulado *Da escola pública à Escola Outra: relações com o saber que afetam projetos de vida e do trabalho*, oferecido pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos. Nesse curso, tivemos contato com autores como Delory-Momberger (2011) e Moruzzi (2017), cujos trabalhos, em conversa com o referencial teórico do segundo autor (orientador), possibilitam um diálogo sensível sobre o humano, a linguagem e a infância em espaços escolares. É importante destacar que a narrativa é fruto de uma atividade do curso de pós-graduação.

Do ponto de vista metodológico, entendemos que não se pode falar em biografia sem dizer da narrativa. Delory-Momberger (2011) elucida que os modelos de escrita narrativa são como “moldes” para os textos biográficos, que, por sua vez, costuram as representações individuais. Essa, que é chamada de relação do indivíduo com ele mesmo, leva em consideração a comunidade e as transformações societárias. Nesse ponto, a abordagem vigotskiana (VIGOTSKI, 2009) da narrativa como atividade humana produtora do sujeito e de suas

condições de existência coaduna com a perspectiva de Delory-Momberger (2011), já que, a partir dos autores, compreendemos a narrativa como um instrumento semiótico, ou seja, significada pelos sujeitos na relação dialógica. Assim, a função do narrar como atribuição tipicamente humana coloca as transformações da natureza e de si em um nível dialético, pois atribui ao homem um poder-transformador. Argumenta Vigotski (2009) que, ao transformar a natureza, o homem também transforma suas relações com o outro, consigo e com sua atividade de trabalho.

Nessa relação dinâmica e dialógica, permeada de sentidos e significados, a escrita da narrativa biográfica favorece a apreensão das transformações históricas que atravessam a constituição dos sujeitos. Por isso, neste artigo, vamos ao encontro de uma narrativa de formação de uma professora, que “constitui-se, precisamente, o arquétipo genérico da individualidade moderna e, apesar dos questionamentos e rupturas, ela continua sendo fonte de inspiração” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 336). A narrativa de formação tem potência, sobretudo, porque as experiências e as vivências narradas podem ser para os leitores fonte de inspiração e de mudança. No caso da narrativa de professores sobre seus processos formativos, parece que a potência está na troca com o outro e no modo como as experiências se tornam fonte de inspiração.

Desses pressupostos, seguimos à narrativa biográfica da professora, primeira autora deste artigo, que se narrou com base na seguinte questão disparadora: Sua experiência de brincar na infância perdeu-se na sua vida escolar? Se sim, como isso ocorreu? Ainda, haveria função do brincar para além da ludicidade espontânea (brincar por brincar)? Frisamos que a questão nos permitiu elencar o objetivo de investigar como o brincar oportuniza formas outras de aprendizagens na Educação Infantil, em razão do conteúdo trazido pela professora, que está se constituindo pesquisadora de si e de sua atividade de trabalho.

Narrativa biográfica: “...em minha infância gostava de brincadeiras...”

Importa transcrever aqui a narrativa da professora, primeira autora deste artigo, para melhor acompanhamento do trabalho de análise desse relato:

Estreei minha trajetória escolar na antiga pré-escola. Nasci em 1989 e frequentei coincidentemente a escola nos anos 90, momento em que aconteceram grandes progressos no marco da redemocratização do Brasil. O país vivia um período pós governos militares, era hora de alavancar políticas públicas que asseguram o direito social à educação, sendo direito de todos e dever do Estado. Evidentemente a década de 1990, foi marcada por amplas reformas e mudanças no sistema de ensino, podemos citar alguns documentos oficiais mencionados neste período: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e outros estabelecidos nos anos seguintes.

A educação infantil foi incorporada como primeiro nível da Educação Básica, e pude ter assegurado o direito de frequentá-la, experienciando a grandeza de possibilidades que este ciclo oferta, adquirindo e aprimorando diversas capacidades nos âmbitos cognitivo, motor, emocional e social. Sou apaixonada pela educação infantil, atuo há mais de cinco anos em Escola Municipal de Educação Infantil (Emei), e sinto que é incessantemente preciso provar, às vezes até mesmo para colegas de trabalho, que esta etapa tem grande relevância na formação dos alunos, mesmo sem a obrigatoriedade dos 0 aos 3 anos. Recordo que em minha infância gostava de brincadeiras em grupo como queimada, futebol, taco, vôlei, jogos de tabuleiro e outras brincadeiras de rua.

Fui privilegiada, pois a rua onde morava era de terra, sem asfalto, não tinha muito movimento de carros e meus vizinhos tinham a mesma faixa etária que eu. Brincávamos muito, às vezes até tarde da noite e a brincadeira só terminava

com a voz de minha mãe me chamando. Neste meio, que não era uma instituição escolar, desenvolvi habilidades que foram essenciais para minha formação. Ali, naquele ambiente informal, considerado nos dias de hoje um lugar perigoso, era também meu espaço de aprendizagem. Na rua 7 do bairro Jardim São Jorge, convivi com outras crianças e adultos, brinquei de diferentes formas e pude ampliar conhecimentos nas interações, participei e expressei minha opinião decidindo e me posicionando quanto a escolha de brincadeiras, definindo as regras, lugares onde iríamos brincar ou nos reunir, explorei movimentos, sons, palavras, emoções, e naquele momento estava construindo minha identidade pessoal, social e cultural. Repito: fui privilegiada.

Dentre todas as possibilidades de brincar, havia uma que era a minha predileta: chamada por mim de “escolinha”, era a hora que imitava a professora, ora com meus colegas, ora sozinha. Formulava até testes para meus alunos, com problemas matemáticos que adorava resolver. A ciência exata era minha favorita no Ensino Fundamental, não tinha nenhuma facilidade com a área de humanas, não entendia o porquê de tantas regras na língua, com diferenças no modo de falar e escrever. Seria uma conta exata, a minha inclinação para o mundo dos números, me faria cursar no ensino superior algo relacionado a exatas.

Por que cargas d’água fui parar na Pedagogia? Mas falarei sobre a vida acadêmica mais tarde. No fundamental mesmo com as dificuldades, era como se tivesse concluído todos os anos com excelência, não havia reclamações sobre meu comportamento e sempre boas notas azuis. Sempre estudava muito, fazia as leituras e decorava os conteúdos que minha memória de criança me permitia. Me debruçava nos conteúdos, precisava decorar toda a matéria para na hora da prova me dar bem e conseguir um 10. Sabia que quanto mais fiel ao que estava no livro, como uma cópia, maior seria minha chance.

Este método de estudo me trouxe boas notas, porém no Ensino Médio, após ser aprovada no primeiro “vestibulinho” para a escola técnica da minha cidade, descobri que havia lacunas vazias, existiam conhecimentos não adquiridos que fizeram muita falta ao longo dos três anos que se passaram. A avaliação era muito diferente do que eu conhecera e neste período tive o primeiro contato com os seminários. Precisava enfrentar meu medo de falar em público para alcançar notas de participação nos trabalhos em grupo e me frustrava com minhas notas que diferente do Ensino Fundamental, sempre estiveram na média ou abaixo dela. Minha disciplina predileta: matemática, foi aos poucos se esvaindo, principalmente com o contato com química e física.

Esta etapa foi muito importante, acredito que para maioria das pessoas é no Ensino Médio que temos a pressão de definirmos a carreira que vamos seguir. Na escola técnica tive um pouco de amparo para esta importante decisão, fico tentando imaginar como acontece nas escolas estaduais que possuem suas deficiências e dificuldades. Optei por realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), não me sentia preparada para encarar um vestibular. A surpresa chegou com o resultado da minha inscrição no Programa de Universidade para Todos (Prouni), fui selecionada para o curso de Pedagogia da Universidade Paulista (Unip) através da cota para negros. Para mim aquela conquista tinha um grande significado, eu teria a chance de iniciar na vida acadêmica e foram anos de muito aprendizado. Da faculdade até a convocação do meu concurso atual tiveram alguns contratemplos, mas cá estou como PEB-I em um município do interior paulista há sete anos.

Tendo em consideração o relato aqui reproduzido, passamos a discuti-lo, com foco no objetivo proposto.

Um convite para diálogo sobre a narrativa

Ao se narrar, a professora recorre a documentos oficiais frutos de políticas educacionais que subsídiam o fazer do professor, os modos de ser criança e a função social da escola no delineamento da personalidade da criança. Com vistas à contribuição de nossos tempos, espaços, infâncias cotidianas, começaremos a desenhar a escola e a função social do brincar a partir do que prescreve a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). O referido documento preconiza que o brincar da criança deve acontecer

cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, p. 38).

O destaque para diferentes formas de brincar sugere que há uma certa “liberdade” para que o educando possa, de fato, criar, imaginar, experimentar o mundo e as sensações, mas não é bem assim que acontece. Em sua narrativa, a professora, primeira autora deste artigo, conta: “[...] recordo que em minha infância gostava de brincadeiras em grupo como queimada, futebol, taco, vôlei, jogos de tabuleiro e outras brincadeiras de rua”. Esse brincar, que ela chama de “privilégio”, esteve presente nos contextos escolares da Educação Infantil, especialmente nos anos 90, mas, com a mudança na sociedade e os novos adventos tecnológicos, essas crianças que brincavam na rua e nas escolas tiveram o brincar limitado e restrito. Nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a curricularização do brincar vem disfarçada nos modos de avaliação, afinal, para a organização dos meios e dos modos de brincar da criança, avalia-se o quê e como ela brinca.

Quando destaca que o brincar é um privilégio, a professora, primeira autora deste artigo, dá indícios de outros modos pelos quais a criança é concebida historicamente, ainda mais porque, no contexto da Educação Infantil, o educando é uma criança. Concebê-lo como educando e como criança diz respeito, também, ao papel político que ele assume e que lhe é atribuído. A esse respeito, Moruzzi (2017) revisita a ideia de infância pelo modo no qual ela, a infância, se produz no contexto de estudos sobre a modernidade e a preocupação com o corpo. Para essa autora,

o que está em evidência, portanto, é o corpo, e, entre tantos, o corpo da criança. Esse corpo é, primeiramente, objeto de divertimento, de ‘paparicação’ (ARIÈS, 1981) e de distração do adulto. A partir do século XVI, ele se torna objeto de vergonha, de pudor, um corpo que precisa ser coberto, moralizado, educado, vigiado e controlado nos mínimos detalhes. Nasce, segundo Foucault (1987, p. 120), uma técnica de poder específica sobre o corpo: a disciplina. A disciplina, diz ele ‘é a anatomia política do detalhe’ (MORUZZI, 2017, p. 5).

Esse corpo disciplinado no contexto educacional contemporâneo desvela-se na “curricularização” da brincadeira como algo a ser mensurado, quantificado, sempre, na busca pelo sucesso. Compreende-se, portanto, que esse modo de produzir a criança, essa definição de infância, vem de uma classificação da infância no tempo, que “é, portanto, uma espécie de efeito entre o esquadrinamento do método e do esquadrinamento do corpo e da criança” (MORUZZI, 2017, p. 5). Entendemos que a prescrição da infância afeta o modo como se produz a vida. Para Vigotski (1991), esse afetar o outro a partir do brincar ajuda a entender que as pessoas não estão sozinhas no mundo, tampouco depende única e exclusivamente delas o que aprendem e como aprendem, o que brincam e como brincam. Para o autor, as ações humanas

afetam a vida dos outros sujeitos. No currículo escolar brasileiro, sobretudo com a BNCC (BRASIL, 2018), o treino de habilidades, que visa preparar o indivíduo para ser o gestor de si, não o “treina” para as situações de fracasso. O não vencer, campo em que o brincar não é considerado pedagógico, parece não favorecer a democratização da escola na Educação Infantil, uma vez que a brincadeira sempre tem um caráter conteudista.

Considerando a perseverança, a autonomia e a curiosidade como importantes habilidades cognitivas mensuradas por testes como o de Quociente de Inteligência (QI), Smolka *et al.* (2015) pontuam que os testes mencionam a necessidade de uma alfabetização emocional dentro dos programas para o ensino da inteligência emocional, nos quais são privilegiados o ensino da autoconsciência e o controle das emoções por meio de tarefas como “a leitura de emoções em expressões faciais para controle de impulsos e a identificação de sentimentos a partir de fotos de rostos exibindo uma das chamadas emoções básicas” (SMOLKA *et al.*, 2015, p. 233).

A professora narra-se criança e educanda que está sendo “esquadinhada” conforme normalizações sociais e concepções de brincar e, com isso, depara-se com um “privilegio”, que a padroniza, esquadinha e escolariza:

Na rua 7 do bairro Jardim São Jorge, convivi com outras crianças e adultos, brinquei de diferentes formas e pude ampliar conhecimentos nas interações, participei e expressei minha opinião decidindo e me posicionando quanto a escolha de brincadeiras, definindo as regras, lugares onde iríamos brincar ou nos reunir, explorei movimentos, sons, palavras, emoções, e naquele momento estava construindo minha identidade pessoal, social e cultural. Repito: fui privilegiada.

Ao relembrar sua infância privilegiada – mas que ao nosso ver se trata do direito à infância –, a professora vai compreendendo algumas particularidades do brincar “livre” e na rua: o brincar possibilita a construção da identidade, motivo pelo qual a infância se mostra como um dispositivo, para bem ou para mal. Mas quais dispositivos são esses? Moruzzi (2017, p. 20) define-os como as

diferentes práticas que compuseram a infância moderna, tais como: as práticas pedagógicas, as práticas divisórias e identitárias de gênero e de sexualidade e as práticas médicas. Essas práticas agem no sentido de disciplinar o corpo das crianças, constituindo-as em sujeitos infantis, estabelecem uma pedagogia e uma ciência da infância, regulamentam e normalizam a população infantil no interior de um regime de verdade sobre a infância, ocupando-se estrategicamente da preservação dessa outra espécie: a criança.

Nesses regimes de verdade sobre a infância e a educação da criança, a BNCC (BRASIL, 2018) legitima alguns dispositivos para controle do brincar na infância, como as avaliações de habilidades e competências. Esses dispositivos são replicados pelos professores, que nem sempre têm a dimensão dos prejuízos que podem acarretar ao desenvolvimento do educando, especialmente porque, na sociedade neoliberal, a ideia de ser que apresenta “habilidades e competências” vem da mesma ideia de sucesso escolar, independência e demasiada responsabilização no sujeito por seu processo educativo.

Dentro dessa temática, o site do Ministério da Educação indica o estudo nomeado *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*, elaborado por Abed (2016, p. 2), que objetiva “[...] oferecer subsídios filosóficos e teóricos para a elaboração de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas instituições escolares”. Esse estudo, ao relacionar concepções teóricas diferentes, como o referencial vigotskiano e o piagetiano, dá

a ideia de que ambos falam sobre o mesmo desenvolvimento humano com o mesmo olhar. Porém, vale a ressalva de que o biólogo Piaget acredita que o desenvolvimento humano se dá em etapas, de acordo com a idade, como algo dado, pronto. Por exemplo, se aos 5 anos a criança não desenvolveu alguma habilidade, ela pulou essa etapa, que fará falta mais tarde.

O documento da BNCC (BRASIL, 2018) apresenta alguns “Objetivos de aprendizagens de desenvolvimento”, que observamos na Figura 1, e que, para nós, são dispositivos de controle e avaliação.

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

Figura 1 – Objetivos de aprendizagens de desenvolvimento – Fonte: Brasil (2021, p. 47)

Esses dispositivos preconizam o que os educandos devem apresentar, o que é esperado de cada um como sujeito de habilidades e competências, mas pouco dizem sobre o quê, como e com quem a criança realiza, como se o que Vigotski (2000) estuda sobre o desenvolvimento humano não fizesse parte da escola contemporânea. Para esse autor, a função social da escola está na promoção dos saberes culturais acumulados historicamente, como bem define Saviani (2021). Mas parece que a BNCC (BRASIL, 2018) desconsidera a participação do outro no próprio aprender, no ser criança e educando. Partindo dessa compreensão de corpo e escola, encontramos em Moruzzi (2017) e na narrativa biográfica da professora, primeira autora deste artigo, que a escola impõe regimes de verdade ao preconizar, por exemplo, ações pautadas na idade da certidão da criança, como se o sujeito fosse orientado por seus fatores fisiológicos.

Esse “ser independente” e de sucesso, em detrimento de *scores*, é narrado pela professora, primeira autora deste artigo. Entre as concepções de criança e educando que atravessam seu

percurso de formação inicial e formação continuada, o brincar ora é protagonista, ora é ilustrado por essa escola de indivíduos habilidosos e competentes, como ela bem narra:

No fundamental mesmo com as dificuldades, era como se tivesse concluído todos os anos com excelência, não havia reclamações sobre meu comportamento e sempre boas notas azuis. Sempre estudava muito, fazia as leituras e decorava os conteúdos que minha memória de criança me permitia. Me debruçava nos conteúdos, precisava decorar toda a matéria para na hora da prova me dar bem e conseguir um 10. Sabia que quanto mais fiel ao que estava no livro, como uma cópia, maior seria minha chance.

A escola que se mostra a “escola da cópia” é contraditória e suas palavras de ordem caminham na direção da “excelência”, do “bom comportamento” e das “notas azuis” (que significam uma escola medida por testes).

A respeito do desenvolvimento humano, concordamos com Vigotski (1997), quando o autor afirma que esse é um processo histórico, datado, e isso abrange idas e vindas, varia de pessoa para pessoa. No caso das habilidades, para o autor, elas são apropriadas na relação social, o que envolve dizer que ninguém nasce habilidoso, tampouco tornar o sujeito assim deve ser a finalidade da educação, pois ela precisa se ocupar da fundamentalidade de emancipação do homem (FREIRE, 2020).

Considerações finais

Neste estudo perguntamos: como o brincar propicia à criança, ao jovem e ao adulto aprendentes a apropriação de temas e conteúdos e de que forma isso pode influenciar positiva ou negativamente na formação do indivíduo? Essa questão, disparada para a construção de uma narrativa biográfica, possibilitou investigarmos como o brincar oportuniza formas outras de aprendizagens na Educação Infantil. Especificamente, pudemos examinar como as relações entre a formação inicial e a continuada constituem outros modos de compreender a escola.

As situações narradas, concebidas por uma visão freiriana, inserem a infância e a escola em uma perspectiva de libertação das massas populares, pois esse compromisso com a liberdade, para que as massas oprimidas se libertem, não é para conquistá-las, mas para conseguir a sua adesão à libertação. Por isso, seguimos questionando: até onde vai a liberdade? Quais fatores garantem legalmente a minha liberdade? As leis do “trato social” me engessam para determinadas culturas? Seria o pensamento freiriano utópico? É possível o povo esmagado e oprimido, como relata Freire (2020), caminhar “sozinho” para a sua libertação?

A narrativa da professora – primeira autora deste artigo – nos afeta e sensibiliza sobre as condições de vida, estudo e trabalho das quais se aproximam milhares de brasileiros que entraram na universidade via Prouni. Ao olharmos para a escola tal como está sendo construída, encontramos a fala de uma professora que parece enxergar nesse modelo de instituição um processo contraditório. Quando essa escola se articula ao encontro de pressupostos político-econômicos vigentes, ela caracteriza a infância como dispositivo de homogeneização dos corpos, da própria infância.

Referências

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

ARCE, A. O Referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2010. p. 12-34.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 3 jun. 2021.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

MORUZZI, A. B. A infância como “dispositivo”: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v22n2/2178-4612-conjectura-22-02-00279.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

PIAGET, J. **Études sociologiques**. Genève: Droz, 1965.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SMOLKA, A. L. B. et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educ. Soc., Campinas**, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan./mar. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 21-44, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Sobre os autores

Fabiana de Carvalho Macedo: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (Prouni), pós-graduação no curso *Da escola pública à Escola Outra: relações com o saber que*

afetam projetos de vida e do trabalho, pela Universidade Federal de São Carlos, e atua como professora do PEB-I em um município do interior paulista há sete anos.

E-mail: fabiana.cmacedo@hotmail.com.

Daniel Novaes: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (Prouni), Mestrado em Educação pela Universidade São Francisco (Capes) e Doutorado em Educação pela Universidade São Francisco (Capes). Atualmente é professor voluntário na Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: msdanielnovaes13@gmail.com.