INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: POR UMA APRENDIZAGEM ATIVA NA INFÂNCIA

ELIANA APARECIDA FERRAZ DA SILVA OKAWA

RESUMO

As interações e a brincadeira constituem-se como eixos estruturantes da Educação Infantil, pois representam o modo de ser e estar no mundo das crianças. Desde muito cedo, elas interagem para dar sentido à vida e compreender quem são; ao atribuírem significados às suas experiências, inserem-se na cultura, ao mesmo tempo em que produzem culturas infantis. São justamente essas vivências que possibilitam aprendizado, desenvolvimento e socialização. O objetivo central da presente pesquisa, de cunho bibliográfico e exploratório, é demonstrar que um currículo pautado nas interações e na brincadeira se contrapõe a um currículo prescritivo, centrado no adulto, marcado pela fragmentação do conhecimento, pela separação entre corpo e mente, pelo controle e pela reprodução. Em oposição a esse modelo, a proposta aqui defendida contribui para uma educação que valoriza os saberes das crianças e as culturas infantis, colocando-as no centro do processo educativo. Nesse contexto, o papel da Educação Infantil é o de estruturar a brincadeira a partir de decisões que qualifiquem a organização dos tempos, espaços, materiais e possibilidades de atuação, permitindo que as crianças assumam posições ativas, democráticas e emancipatórias. Para tanto, é imprescindível compreender que toda ação educativa carrega em si uma intencionalidade e um posicionamento político, e que o que se espera da escola pública é, sobretudo, o compromisso com a transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Interações e Brincadeiras. Educação Infantil. Aprendizagem e desenvolvimento. Aprendizagem ativa.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a criança foi reconhecida efetivamente como sujeito de direitos a partir da Constituição Federal de 1988, após esse marco regulatório, o país vivencia um contexto de ressignificações sobre o que é a infância, que compreende a proteção pelo estado, família e sociedade, e o papel das instituições. A educação e a escola enquanto sistema vem se apropriando, refletindo e problematizando sobre os modos de ser da criança, como elas participam e aprendem, quais as experiências significativas e preponderantes para o seu desenvolvimento e sobretudo como seus atores devem garantir que as crianças como sujeitos de direitos vivenciem suas infâncias de modo significativo e ativo.

Como resultado, as pesquisas educacionais têm se debruçado a demonstrar que a criança deve ser o centro do currículo e protagonista de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e os documentos educacionais refletem essa verdade. Mas, como tornar possível?

Não existe controvérsia quanto ao fato de que as crianças são seres indivisíveis e completos que devem ser respeitadas em seus aspetos físicos, emocionais, cognitivos, afetivos e sociais. E, como seres plurais são influenciadas pela cultura na qual se inserem, participam de suas próprias vidas e interferem na sociedade. (Brandão, Pascoal, 2009).

As implicações dessa concepção resultam na compreensão de que as brincadeiras e interações devam ser eixos estruturantes das aprendizagens e como tal nortear o ensino na educação infantil, conforme se insere na Base Curricular do Mec que norteia as documentações sobre a educação infantil no Brasil.

Todavia, apesar do reconhecimento e da busca pela valorização da infância como Direito, as narrativas das escolas de educação infantil nem sempre confluem para o mesmo caminho, tampouco ao mesmo tempo. Portanto, é preciso eliminar contradições existentes nas práticas pedagógicas que tendem a transformar a educação infantil em sinônimo de escolarização.

A verdade é que cada unidade escolar tem sua identidade, história e sujeitos e como tal se apropria desse novo jeito de ser da escola conforme seus atores vão construindo novos caminhos seja por vivenciá-los, adqui-

rindo novos conhecimentos, compartilhando experiências ou refletindo sobre as suas práticas. Assim, à medida que a escola modifica seu modo de pensar e agir, modifica seu modo de ser, de sorte que seus atores acompanham as mudanças e vão se modificando com ela.
E, se assim não o fizer permanece parada no tempo.
O desafio, portanto, é fazer essa constante reflexão e buscar conhecer meios de tornar possível a concretização dessa escola emancipadora e democrática que respeita a infância e aprende com ela.

2. A criança como sujeito de Direitos.

Em breves considerações convém destacar que a ideia de criança e infância advém de uma construção histórico social ainda recente que de certo modo contribui para algumas resistências. Revisitar esse passado ajuda a fortalecer a ideia de uma escola com novas concepções que emerge e de outra que precisa sucumbir.
Até o início do século XX, as crianças eram consideradas miniaturas de adultos, seres incompletos e chamadas de infantes, que em latim significa - aquele que ainda não tem capacidade de falar.
Na Antiguidade e Idade Média os pais decidiam sobre o direito de seus filhos viverem ou morrerem. Se fossem deficientes a morte era certa, se os filhos morriam, o sofrimento logo era apagado pelo nascimento de outra criança. A mortalidade infantil era comum. Os filhos eram vistos como necessários para o trabalho, já nasciam para ajudar os pais no labor e sem direito a infância sofriam castigos desproporcionais. O trabalho infantil era naturalizado, bem como os abusos infantis e o casamento de crianças com homens velhos (JUNIOR, 2012).
Os primeiros entendimentos sobre a infância, a proteção das crianças e a ideia de indivíduo teve início no século XIX. As contribuições vieram da ciência, em especial da medicina, psiquiatria, direito e pedagogia, mas sobretudo da igreja. A igreja se tornou guardiã da infância em muitas situações, a maior preocupação girava em torno da delinquência juvenil e da vulnerabilidade social.
Primeiro, a criança foi reconhecida como indivíduo dentro do seio familiar e posteriormente pelo Estado, por intermédio da igreja que usava a educação para controle social, reprodução e disciplina (BADINTER, 1995).
Todo esse cenário descrito resumidamente se refletiu na escola que fez perdurar a ideia de educação bancária, reprodutora de modelos, atividades repetitivas e mecânicas, mesas e cadeiras enfileiradas e controle hierárquico, cujo professor é transmissor de conteúdos e figura central enquanto a criança mera receptora.
Na educação infantil não foi diferente, vista como assistencialista, facultativa e com oferta de vagas insatisfatória, ainda se encontra em processo pelo seu efetivo reconhecimento. Fato é que se tornou obrigatória a partir de 4 anos somente em 2013, permitindo aos estados e municípios esse ajustamento até 2016.
Importa saber que esse contexto histórico remonta a negação da infância e da identidade da criança como sujeito de direitos, e esse cenário começaria a mudar a partir de Tratados e Convenções Internacionais culminando em legislações próprias, portanto, tudo que conseguimos até hoje, foi fruto de experiencias recentes, mas que representam uma conquista importante para os direitos das crianças pequenas.
De grande influência para esse processo, destaca-se a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, e a Declaração Universal dos Direitos da criança em 1959, com conteúdo de proteção integral. Tão importante quanto, é mencionar a criação do Unicef – Fundo de emergência das nações unidas para infância, em 1946 (JUNIOR, 2012).
Por conseguinte, veio a carta constitucional de 1988 que passa a reconhecer a criança como sujeito de direitos, responsabilizando a família, o estado e a sociedade como responsáveis pela proteção da infância. A partir de então, o princípio do melhor interesse da criança norteia as legislações atuais sobre a infância elegendo a criança como o centro, pois cuidar, educar e proteger a infância é proteger o futuro na nação.

Observamos então, a evolução desse direito com as legislações próprias, como o Estatuto da criança e adolescente – ECA de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB de 1996; Plano Nacional de Educação de 2014; e documentos normativos e orientativos como os RCNS de 1998, as Diretrizes curriculares para Ed. Infantil de 2009, BNCC de 2015 e 2018, além de Normativas e Currículos da de estados e municípios, que contaram com debates e a participação de especialistas e educadores, entre outros que traduzem o que se espera para a infância.

Estamos, portanto, diante da evolução de direitos e enquanto instituição escolar a construção dos espaços e pedagogias são fundamentais para a garantia da primazia do interesse das crianças. Desse modo, as instituições de ensino têm a responsabilidade ímpar de fazer valer o direito a infância, respeitando as peculiaridades desses sujeitos, de acordo com a legislação vigente e as normatizações, de modo que não é uma escolha, mas um dever.

As legislações e documentos educacionais [...] provocam o redimensionamento do papel da escola, dos bebês, das crianças e dos adultos. Eles indicam a necessária recriação da educação infantil e reinvenção de seus procedimentos pedagógicos, isto é, outra concepção de crianças de zero a 6 anos comprometida com a vida atual delas em relação aos princípios, e na definição de caminhos educativos e percursos possíveis. (SÃO PAULO, 2019, p.22.)

As escolas devem se esforçar para permitir o alcance de tais resultados que nada mais é que a busca por melhoria da qualidade recepcionando o novo e possível.

2.2. As interações e a brincadeira como eixo norteador.

As aprendizagens estão presentes em todas as práticas cotidianas. E a escola de educação infantil é um espaço vivo de esfera pública em que as crianças pequenas aprenderão a viver em sociedade para além do núcleo familiar.

É nela que irão compartilhar a vida se apropriando das experiências vivenciadas, convivendo com outras crianças e adultos, em diferentes espaços e tempos e nesse percurso irão se desenvolver e exercerão seu direito a participação ampliando repertórios e compartilhando o que sabem.

Esse é um contexto de aprendizagem pautado nas interações e na brincadeira como bem definido no Currículo Paulista, SÃO PAULO (2019, p.68-69):

As interações e as brincadeiras devem compor o currículo e possibilitar a realização de projetos pedagógicos que envolvam as diversas linguagens presentes nas experiências, sem separá- las, pois não é de modo fragmentado que os bebês e as crianças aprendem, mas enquanto vivenciam uma situação de forma integral. Enquanto contamos ou lemos uma história, as crianças ouvem, mas também imaginam, pensam, comparam, observam o nosso tom de voz, a maneira como nos relacionamos, como tratamos as outras crianças, como cuidamos dos livros. Também percebem o nosso interesse e entusiasmo. Com isso, aprendem modos de ser, aprendem a gostar das coisas, percebem os outros e a si mesmas, vão aprendendo modos de se relacionar com o ambiente e com os outros, e vão criando uma imagem de si e constituindo a sua autoestima. Em outras palavras, as crianças aprendem enquanto vivem e convivem. Aprendem e percebem o mundo por inteiro: quando observam, ouvem e pensam, e quando brincam, experimentam, descobrem, comparam e expressam, por meio de diferentes linguagens, aquilo que vão aprendendo e percebendo do mundo ao redor — ou seja, os bebês e as crianças aprendem nas interações por meio de seu agir.

Entender a educação como um processo social e emancipatório em que adultos e crianças se educam o tempo todo, participam de decisões e tecem diálogos compartilhando saberes dentro de um percurso planejado é assumir a possibilidade de protagonistas dentro de um espaço educativo, o que contribui para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, convém destacar que,

A brincadeira contribui para a criança cida-

dã. Poder escolher e ter acesso aos brinquedos e as brincadeiras é um de seus direitos de cidadã. Mesmo sendo pequenas e vulnerável ela sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, olha e pega coisas que lhe interessam, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra seus gestos, em um olhar, em uma palavra, como compreende o mundo. (BRASIL, 2012, p.11).

As brincadeiras constituem uma atividade tão rica de produção de cultura e de reprodução de culturas já existentes por ser a própria essência da criança. As ações da criança que envolvem o lúdico privilegiam o processo e a valorização das diferenças.
É na interação com o outro que a criança aprende a se comunicar, a dividir, esperar a sua vez, observar o outro e aprender com ele, compartilhar habilidades básicas, resolver problemas, compartilhar interesses e descobertas, enfrentar limites e possibilidades.
É também nas brincadeiras que as crianças comunicam com as suas variadas vozes: o choro, a timidez, a dificuldade de falar, o entusiasmo, a agressividade, a espontaneidade, a passividade, a liderança. Com essas vozes, elas vão sinalizando necessidades, a forma como veem e lidam com o mundo, os desafios, os interesses e as possibilidades que a escola pode ofertar a elas.
Quando, pouco a pouco, as crianças passam a dividir um mesmo espaço de brincadeiras, começam a estabelecer parcerias. Isso nem sempre se dá de modo tranquilo. Muitas vezes aparecem os conflitos e as disputas pelos brinquedos. O processo de negociação e interação que daí nasce reforça a brincadeira como espaço de aprendizado, e o professor precisa considerar como deve intervir de modo a possibilitar que as crianças percebam a situação e proponham alguma alternativa de convivência. A comunicação é papel fundamental para as brincadeiras: a designação de papéis, a definição dos espaços da brincadeira, o estabelecimento das regras e combinados, até os diálogos que se desenvolvem na ação do brincar. Partindo da compreensão de que são múltiplas as linguagens, a criança tem um amplo campo de formas de expressão possíveis, e o fato de não ter ainda adquirido a linguagem oral, quando muito pequenas, não quer dizer que ela não tenha linguagem. (SÃO PAULO, 2019, p. 91.)

Na brincadeira de faz de conta, por exemplo, as crianças têm a oportunidade de imitar o adulto utilizando termos e atitudes próprias, essa liberdade de escolha e de ser ela mesma ou se colocar no lugar do outro permite a criança assumir papeis e expressar sentimentos, emoções, explorar, fazer descobertas e comunicar-se com o meio. A partir dessas escolhas ela vai compreendendo os papéis sociais de cada pessoa e começa a compreender o seu papel social também. Isso permite a elas problematizarem e buscarem soluções.
É também por meio das brincadeiras que se apropriam de diversas culturas, sejam as brincadeiras tradicionais que são transmitidas de geração em geração, ou étnicas, quando vivenciam um jogo africano ou constroem um brinquedo indígena, por exemplo. Quando dançam uma música regional ou a que toca na sua casa, de forma lúdica se descobrem como um corpo em movimento e é esse contato com as culturas que amplia seu repertório. Quer dizer, ao vivenciar de forma ativa as culturas se situa como parte dela e recria a cultura existente.
Importante salientar que documentos normativos trazem consigo uma série de estudos com significações que respeitam a infância. Portanto, as interações e a brincadeira é o que deve ser buscado a maior parte do tempo nas escolas.
Superar a concepção de disciplina ou compartilhamento de aprendizagens, bem como o currículo prescritivo é imperativo. A ênfase na brincadeira é um direito,
não é concessão ou favor que se faz as crianças. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. (BRASIL, 2018).
CONQUISTA, 2018, p.13, assinala que,
Reduzir o brincar a um passatempo, preenchimento, divertimento ou bagunça é desqualificar a aprendizagem da criança. As brincadeiras jamais devem ser vistas como

ócio sem justificativa, pois toda brincadeira, por mais simples que seja, apresenta um sentido. Brincando com outras crianças a criança aprende a viver socialmente, tem contato com regras e normas, exercita o diálogo, resolve problemas emocionais.

Superar a ideia de criança passiva que fica sentada o tempo inteiro, que só recebe e que deve ser uma folha em branco para ser preenchida, que passa o dia preenchendo tarefas ou decorando letras é primordial para qualificar o fazer pedagógico.
O ser humano possui uma tendencia lúdica antes mesmo de falar ou andar a atividade do brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, pois é a maneira como ela apresenta a sua interpretação e assimilação da realidade, dos objetos da cultura, das relações estabelecidas com outros sujeitos e tem um papel significativo no processo de construção do conhecimento. (Correa, 2004, p.29).

O currículo deve ser problematizado com a intencionalidade de articular saberes, linguagens e conhecimentos com a complexidade de seres que tem na escola em outras palavras, o currículo deve ser vivo, diário, baseado em trocas entre crianças e adultos.

2.3. Qualificando o fazer pedagógico

O ambiente educativo cumpre um papel fundamental nas experiências infantis abrangendo as relações. Engana-se quem acredita que o brincar, por ser próprio da criança depende apenas dela.
Ao se propor um fazer pedagógico pautado nas interações e na brincadeira, a intencionalidade educativa é primordial. Brincar com qualidade demanda suporte do adulto, observação, registro e planejamento.
As crianças aprendem a brincar escolhendo os brinquedos, descobrindo os usos dos materiais e contando com a mediação do adulto e de outra criança para aprender novas brincadeiras e suas regras, depois que aprende reproduz ou recria novas brincadeiras e vai garantindo a ampliação de suas experiencias e é assim que vai ampliando seu repertorio e suas experiencias e fazendo novas descobertas. (BRASIL, 2012, p. 11).

Fazer boas perguntas, provocar as crianças a pensarem sobre um problema, tema, assunto, planejar uma brincadeira, decidir sobre um espaço, de modo que elas participem de processos decisórios e permitir que avaliem algo que fizeram juntos é outra forma de interação com intencionalidade.

As interações que propomos para bebês e crianças na UE devem permitir que sejam sempre protagonistas, o que significa dizer que bebês e crianças devem estar sempre ativos, sempre em atividade. Por atividade entende-se um fazer que envolve a criança como um todo: seu corpo, sua mente e suas emoções. Por isso, atividade não indica qualquer fazer, mas o fazer que a criança realiza com satisfação, desejo, envolvimento, participação. (SÃO PAULO. 2019, p. 72.)

As linguagens trabalhadas na escola devem ser contextualizadas em projetos e situações desafiadoras, por exemplo, ao se propor o estudo das cores, as crianças não precisam necessariamente fazer através de uma atividade impressa, mas através de uma leitura a partir de questionamentos em que todos podem responder sobre daquilo que observam, ao brincar com objetos coloridos, como as massinhas tendo a liberdade de misturá-las e fazer descobertas de novas cores, ao explorar a natureza e observarem as flores, folhas e outros elementos, ao observarem-se no espelho e aos colegas e perceberem a diversidade racial que há na turma, ao entrarem em contato com uma obra de artista, entre outras tantas possibilidades.
A partir da compreensão das interações e brincadeiras como direito das crianças, a oferta e materiais e a organização de espaços servirão de estímulo ao protagonismo delas.
Eleger a brincadeira e a interação como uma forma privilegiada de aprendizagem implica em entender o espaço como um elemento

educador.
Nesse sentido, GREENMAN, 1988, p. 5 apud GANDINI, 2018, p.147 assinalam

que,

O ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que o espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papeis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, afetando drasticamente nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a favor, enquanto conduzimos nossas vidas.

Potencializar os espaços para brincar e conviver é parte essencial para a construção das culturas infantis.
Qualquer instituição para crianças pequenas tende a pesar as mensagens que o espaço oferece sobre qualidade e cuidados bem como sobre as escolhas didáticas que formam a base do currículo ali vivenciado .
Ao adentrar uma escola é possível levantar hipóteses sobre os relacionamentos entre crianças e adultos que passam o tempo ali. Se as instalações físicas são desanimadoras ou faltam recursos humanos e materiais, o reflexo sobre a atuação de seus sujeitos-adultos e crianças será evidenciado.
O ambiente revela a cultura, os projetos, as atividades, as interações e rotinas, as concepções pedagógicas, ele conta a história e a cultura daquela comunidade escolar.
O projeto escolar deve questionar o que é importante oferecer as crianças em cada momento da vida, o que propor diariamente, quando variar, quais aspectos da cultura introduzir, quais valores vão destacar.
Muitas vezes, professores tomam decisões isoladamente, agindo intuitivamente, ou conforme o costume, sem pensar que existem princípios e bons critérios para apoiar a tarefa de planejar a rotina. Para planejar é importante conhecer o grupo de crianças, seus interesses, seu desenvolvimento, o grau de autonomia que ela tem para resolver problemas diversos, as características próprias da faixa etária, a experiencia construída na sua história fora da instituição educativa e nos anos anteriores dentro da instituição, entre outros. (OLIVEIRA, 2020, p.14)
Cada escola deve conhecer bem as crianças, considerando gênero, idade, interesses e desejos, elas não são iguais e tem vozes que precisam ser ouvidas para democratizar essa participação.
Isso significa que a cultura local é parte das aprendizagens e da construção da identidade dessas crianças. Portanto, os professores ao ressignificarem as vivencias na educação infantil devem extrair do território da criança, valores e culturas respeitando essa diversidade.
Território e cultura são dois termos que refletem muito na educação das crianças pequenas. O território escolar compreende não apenas as paredes, mas aquilo que se vive nela, bem como as relações da escola com as famílias e o local de vivência dessas crianças. Compreende o que é de todos.
O exemplo constitui parte essencial desse território. Uma escola que se propõe em seu projeto o estudo da natureza e seu equilíbrio incluindo o papel de todos de modo geral, só dará sentido ao seu projeto se no dia a dia vivenciar a sustentabilidade com suas crianças, não desperdiçar recursos como a água, papeis, descartando o lixo corretamente. Uma escola que tem em seu projeto a valorização das identidades irá oferecer manifestações de carinhos a todas as crianças, repudiar comentários maldosos, oferecer bonecas com as quais as crianças negras e brancas irão se identificar, livros em que as crianças negras e negras sejam protagonistas, músicas em que todas as raças estejam representadas.
O espaço escolar deve ir além de útil e seguro, mas refletir a cultura, os projetos, as atividades, as rotinas, as interações.
Espaços externos devem ser a extensão da sala de aula, e o entorno escolar que inclui o modo de vida daquela comunidade, as suas manifestações culturais e sociais devem ser valorizadas para que haja o sentimento de pertencimento e a valorização das diferenças.
Tao importante quanto qualificar os espaços é documentar. As paredes das escolas falam e documentam. É nas paredes que devem

ser exibidos os trabalhos das crianças, sejam fotos ou suas próprias produções. Essa exposição atual, rotineira e continua permite a construção da identidade grupal e o sentimento de pertencimento, pois é uma forma de valorização das culturas ali desenvolvidas.

A fim de agir como educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível, deve passar por modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível as suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN,2018, p. 148).

Essas produções podem ser acompanhadas de relatos e falas das crianças durante a realização dessas vivências expostas de modo que constituam documentações da realidade da unidade educacional transmitindo a comunidade interna e externa o que ocorre na escola e aspectos sobre o desenvolvimento dos pequenos. Essas exposições também favorecem a avaliação dos professores e demais adultos envolvidos, pois trazem reflexões sobre a prática.

A criança aprende de forma integrada, contextualizada e a partir de estímulos significativos, a cultura de pares permitirá a ela se apropriar, reinventar e reproduzir a cultura que a rodeia, permite exorcizar medos, construir fantasias, representar cenas do cotidiano e ao mesmo tempo estabelece fronteiras de inclusão e exclusão [...] que estão fortemente implicadas nos processos de identificação social. (SARMENTO, 2002, p.5)

A função primordial do professor que é compreender como se dá o desenvolvimento da criança e de organizar o meio de modo a provocar o seu interesse, para levá-la a agir sobre ele. Assim a criança ao se deparar com um ambiente que favoreça a troca de experiências com seus pares, de maneira criativa e curiosa terá uma rotina mais democrática e participativa.

Portanto, o desafio da educação infantil é de romper com a lógica da organização curricular, construindo uma visão integral do desenvolvimento infantil, organizando as práticas orientadas pelas interações e a brincadeira estruturando os espaços, tempos e materiais para que as crianças sejam provocadas a tomarem decisões garantindo os direitos de aprendizagens.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é uma conquista e um direito das crianças pequenas, contudo, por sua trajetória sofreu influências que vem sendo superadas com a contribuição de estudos sobre a infância, legislações e documentos oficiais que comportam novos conceitos, propostas e reflexões que combatem a ideia de assistencialismo, centralidade no adulto e antecipações.

As crianças têm seu modo de ser e estar no mundo e na escola não é diferente. Elas são ativas, capazes, aprendem e se desenvolvem por meio das interações e brincadeiras. Portanto, brincar, conviver, participar é um direito.

Ter clareza dos direitos das crianças e compreender a concepção da infância é um primeiro passo para a construção de um fazer pedagógico que supere ideias ultrapassadas centradas no adulto. Outro importante passo é revisitar o passado, pois a educação infantil é um direito recente marcado por lutas e desafios, situar a posição em que a escola se situa é primordial para avançar. Não faltam subsídios que marcam sua trajetória e apresentam as concepções mais atuais, pautadas na centralidade da criança e na necessidade de ressignificar o fazer pedagógico.

Tais contribuições apresentam uma nova roupagem que visa uma educação de qualidade e emancipatória, centrada na criança, no seu modo de ser e estar no mundo, na cultura que ela vivência e produz, no fortalecimento de sua identidade e num currículo vivo e centrado nas interações e brincadeiras.

À medida que as escolas se apropriam e compreendem as especificidades da infância e dão forma ao seu fazer pedagógico vão assinalando o seu compromisso com a mudança. Sobretudo, porque as ações de-

finidas pela escola em seu projeto pedagógico e pelo professor em seu planejamento refletem as concepções pedagógicas, o que sabe sobre a infância e o respeito que tem por ela, mas também a busca a justiça social, pela inclusão, pela construção de valores e pela emancipação de seus sujeitos.

Contudo, são muitos os desafios. Construir essa escola é renovar-se a cada dia, e essa busca constante requer aperfeiçoamentos, qualificações, reflexões, aprimoramentos, recursos e um querer permanente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Brinquedos e brincadeiras de creches: Manuel de orientação pedagógica. Brasília : MEC /Seb , 2012.

BRASIL. Base nacional comum curricular. A etapa da educação infantil. Portal do mec. Disponível em 27/08/2021: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George; Tradução Dayse Batista. As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Volume 1. Penso: Rio Grande do Sul. 2018.

LOUREIRO, Antônio José Cacheado; FERREIRA, Amanda Cristina. Concepções de infância ao longo da história e evolução jurídica do direito da criança. Artigo. 2019 Disponível em 12/08/2021: https://jus.com.br/artigos/72428/concepcoes-de-infancia-ao-longo-da-historia-e-a- evolucao-juridica-do-direito-da-crianca/4

Menezes, Regiane da costa. Práticas lúdico reflexivas na formação de professores. Clube de autores. 2015.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de; MARANHÃO, Damares. O trabalho do professor na educação infantil. Ed. Biruta: São Paulo: 2020

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de educação. Coordenadoria pedagógica. Currículo da cidade. Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019