

Retratos da infância

O conhecimento e o lúdico

MARILENE DANDOLINI RAUPP*
THAISA NEIVERTH**

RESUMO: Nosso objetivo é refletir sobre a especificidade do trabalho na educação infantil, com ênfase no conhecimento e no lúdico, pelo princípio da democratização do conhecimento emancipatório historicamente produzido. Há uma contextualização, por meio de aspectos decorrentes dos avanços legais dessa etapa da educação, priorizando, do ponto de vista legal, a recente passagem do ciclo completo da educação infantil (zero a cinco anos e 11 meses) e o reconhecimento do professor da creche e pré-escola. Demonstramos algumas contribuições do trabalho pedagógico, com crianças de zero a três anos, no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e concluímos com a necessidade da teoria sólida como pilar de sustentação do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Infância. Educação infantil. Conhecimento. Lúdico. Creche de zero a três anos.

Introdução

Há uma breve contextualização, que nos remete à compreensão histórica da educação infantil, ao campo das contradições, mediações e determinações que a constituem, implicando tomá-la na relação inseparável entre o

* Doutora em Educação. Professora na área de Educação Infantil. Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação da UFSC. *E-mail:* <marileneraupp@hotmail.com>.

** Mestre em Educação. Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação da UFSC. *E-mail:* <thaisa_neiverth@hotmail.com>.

universal e o particular. A legislação brasileira sobre a educação da criança de zero a seis anos, até meados da década de 1980, era omissa, com uma política governamental que desqualificava a área e, por consequência, seus profissionais. É nessa década, em especial, no processo constituinte, que se inicia um movimento crítico em prol de mudanças na educação das crianças de zero a seis anos.¹

Entre os avanços legais, destacamos a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que reconhece a obrigatoriedade do Estado com a educação das crianças de zero a seis anos, passando a denominá-la educação infantil e definindo-a como direito da criança e da família; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, no art. 53; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. Incluímos, aí, a implantação da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação (MEC), em 1992.

Em decorrência desses avanços legais é reiterado o dever do Estado para com a educação infantil, compreendendo a faixa etária de zero a seis; é relegada aos municípios a obrigação de autorizar, supervisionar e credenciar os estabelecimentos; o atendimento das crianças de zero a três anos, que, anteriormente, estava nas áreas de bem-estar ou assistência social, passa a ser incluído na área da educação; e os profissionais que trabalham diretamente com as crianças de zero a seis anos passam a ser definidos como professores de educação infantil e, para tal, necessitam ter formação em nível superior (graduação em pedagogia).²

Destacam-se, ainda, no cenário político da educação infantil, algumas iniciativas governamentais: o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), que estabelece metas de ampliação do atendimento, nas quais, até 2011, deveriam ser atendidas 50% da demanda em creches e 80% em pré-escolas; a lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007), na qual o valor do custo-aluno é fixado³; o documento *Política Nacional de Educação: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (BRASIL, 2006a), que se propõe a pensar coletivamente as políticas públicas elaboradas para a educação infantil, buscando fortalecer a política nacional; e, por fim, as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (BRASIL, 2009a).

Nesse movimento histórico, a qualidade da educação infantil passa a ser foco das atenções da área⁴, com destaque para alguns indicadores: o número de crianças por grupo; a formação e carreira dos profissionais; a comunicação com as famílias das crianças; as instalações e estrutura física das creches e pré-escolas⁵ (se há livros, brinquedos, contato das crianças com a natureza, entre outros).⁶ Enfim, são desenvolvidas pesquisas que indicam um universo de especificidades para a educação de crianças de zero a cinco anos e 11 meses em creches e pré-escolas, objetivando a garantia de um trabalho pedagógico de qualidade.

No entanto, inúmeras publicações de estudiosos da área revelam, com base em

observações, entrevistas e outros tipos de registros, os diferentes aspectos do funcionamento das unidades de educação infantil em distintas regiões brasileiras, expressando retratos daquilo que ainda não foi conquistado no chão das creches e pré-escolas, embora a educação infantil venha sendo alvo das políticas e das pesquisas.

Também há que se considerar que os profissionais que trabalham nas creches e pré-escolas seguiram trajetórias de formação diferenciadas relacionadas a um conjunto de mediações sociais que repercutem na sua formação, demonstrando que a constituição desta responde à expressão da complexidade das relações e determinações próprias da história da educação da criança de zero a seis anos neste país. Essa formação, com percursos diferenciados, marcou a dupla trajetória profissional do pessoal que trabalha na creche e daqueles que trabalham na pré-escola: para as creches, o profissional oriundo das áreas da saúde e da assistência e, para as pré-escolas, o profissional denominado professor, com um trabalho docente semelhante ao dos anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, a consolidação da especificidade da educação infantil também se relaciona às experiências em curso nas creches e pré-escolas brasileiras, que trazem décadas de dicotomia no trabalho com crianças pequenas: prioritariamente, na creche, a guarda e cuidado para as crianças de zero a três anos e, na pré-escola, a escolarização para aquelas de quatro a seis anos. No movimento dos intelectuais da área em contribuir para o debate da especificidade da educação infantil, destacamos a seguinte reflexão de Kuhlmann Jr. (1999, p. 62-63):

Se a especificidade da Educação Infantil mostra o quanto não faz sentido tratar o pedagógico como algo purificado da contaminação da família, da guarda e do cuidado da criança pequena, não poderíamos, para sermos conseqüentes, nos envergonhar também do caráter escolar da Educação Infantil. Se estas instituições são educacionais e apenas foram integradas ao sistema educacional do país após muitas lutas, das quais participaram a grande maioria das pessoas que pesquisam e trabalham nessa área, não cabe agora caracterizá-las exclusivamente em distinção aos níveis subseqüentes da educação básica.

De acordo com o autor, consideramos a intencionalidade, o conhecimento e a aprendizagem como o tripé condutor do trabalho na educação infantil; esta é a função essencial da escola em todos os níveis, inclusive, na primeira etapa da educação básica, sem deixar de reconhecer os outros espaços educativos, que possibilitam aprendizagens infantis. Considerar esse tripé no trabalho com crianças pequenas não significa secundarizar o lúdico na educação infantil; pelo contrário, a brincadeira é a atividade principal⁷ da criança de três a seis anos (VIGOTSKI, 1989) e, embora distinta das atividades principais da criança do primeiro e segundo anos de vida, encontra-se intrinsecamente articulada a elas.

No primeiro ano de vida da criança, existe uma sociabilidade totalmente

específica e peculiar, devido a uma situação social de desenvolvimento única, determinada por dois momentos fundamentais: a incapacidade biológica da criança de satisfazer quaisquer das suas necessidades básicas de sobrevivência; e a necessidade de estabelecer uma comunicação máxima com os adultos. Já no segundo ano de vida, a atividade principal passa a ser a objetual-instrumental ou manipulatória e a sua relação com o meio social dá lugar a uma colaboração prática, em que, por intermédio da linguagem, a criança mantém contato com o outro e aprende a manipular os objetos, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos.

Nessa etapa, a linguagem possui função auxiliar, que ajuda a criança a compreender e assimilar os procedimentos socialmente elaborados para operar com os objetos (FACCI, 2006). Essa atuação inicial, eminentemente manipulatória e exploratória, caminha para o desenvolvimento de novas propriedades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, permitindo-lhe dominar um círculo mais amplo de atividades. No processo, deseja integrar o seu contexto social, necessitando compreender as relações sociais. Esse desejo, articulado a formas mais complexas e elaboradas de organização do seu pensamento e de agir sobre o mundo, cria as condições para a origem dos jogos protagonizados/jogos de representação de papéis/de faz de conta.⁸

No período dos três aos seis anos, a criança elabora hipóteses e vivencia sensações e experiências, por meio da brincadeira e dos jogos, contribuindo, dessa forma, para a promoção da formação de sua personalidade e consciência. Fatores globais do desenvolvimento psíquico, tais como a memória, a atenção, a linguagem, o pensamento, a imaginação e o sentimento, estão relacionados diretamente com o desenvolvimento da brincadeira e dos jogos protagonizados, ou seja, desempenham funções imprescindíveis no desenvolvimento da criança, passando pelo desenvolvimento da consciência e o desenvolvimento afetivo-emocional, até o desenvolvimento de capacidades e traços de caráter e a própria formação moral (ELKONIN, 1998). Assim, a brincadeira surge como solução de uma contradição vivenciada pela criança nessa fase de seu desenvolvimento, relacionada ao conflito entre, por um lado, a demanda infantil de conhecer e agir sobre os objetos do mundo externo e, por outro, os limites que ainda lhe são impostos para reproduzir ações observadas nos adultos. Tal discrepância é resolvida na e pela atividade lúdica, na brincadeira, no jogo.

Ao mesmo tempo que evidenciamos a importância da brincadeira e dos jogos no processo de aprendizagem e desenvolvimento, esse tipo de atividade não é único na educação infantil. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 63),

isto não quer dizer, entretanto, que os processos psíquicos ocorram apenas nesta atividade, ou que todos eles sejam desenvolvidos por meio dela, mas, além da brincadeira, a criança deve ter, também, a possibilidade de envolver-se em atividades de outras naturezas, que desempenham 'papel subsidiário'.

A passagem de um estágio de desenvolvimento infantil para o outro não ocorre

naturalmente, mediante a passagem do tempo. O psiquismo e o desenvolvimento da criança são características sociais historicamente construídas, vinculadas às suas condições reais de vida. A criança constitui-se nas e pelas relações que estabelece com o mundo físico e social, ou seja, pelo seu agir humano, por sua atividade, tendo em vista a satisfação de suas necessidades. Se as experiências de comunicação, de exploração de objetos, de brincadeiras ou jogos protagonizados forem limitadas, do ponto de vista do conhecimento emancipatório historicamente produzido, terão como consequência o empobrecimento da atividade e, da mesma forma, do desenvolvimento da personalidade infantil.

O lúdico: fio condutor metodológico comum

Com o objetivo de democratizar os conhecimentos emancipatórios historicamente produzidos na educação infantil e, desse modo, ampliar o repertório cultural das crianças, destacamos a intencionalidade, o conhecimento e a aprendizagem, articulados ao lúdico, como fio condutor metodológico, um caminho possível para caracterizar o trabalho com a criança na educação infantil. Além do **lúdico como encaminhamento metodológico comum para a educação infantil**, são necessárias outras estratégias, determinadas pelas especificidades de cada faixa etária, características e ritmos, além de profissionais qualificados, atuando como mediadores entre as culturas universais e os contextos particulares da criança, proporcionando-lhe experiências que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009a, p. 4-5),

promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; promovam a

interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Este é um processo no qual o professor, sobretudo, exerce a função de mediador entre a criança e o mundo:

[...] professor que ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido. (ARCE, 2001, p. 16).

Estamos nos referindo à práxis no trabalho em creches e pré-escolas, à necessidade de articulação entre a teoria e a prática para um trabalho de qualidade na educação infantil. Dito de outra forma, destacamos a importância de o professor de educação infantil buscar, na teoria sólida (filosófica, histórica, sociológica, antropológica, psicológica, pedagógica, entre outras), o embasamento para o trabalho pedagógico na educação infantil, partindo dos fundamentos teóricos, ou seja, ter na teoria o pilar de sustentação do seu trabalho.

A efetividade do trabalho docente junto às crianças de 0 a 6 anos demanda a correta apreensão dos meios e dos fins desse processo, ou seja, o necessário conhecimento do pleno desenvolvimento e humanização da criança. Para isso, é fundamental a indissociabilidade entre o pensar a ação, o efetivar a ação e o resultado da ação que caracteriza a esfera da práxis. (RAUPP, 2008, p.151).

Se pensarmos na maioria das nossas crianças, oriunda de famílias pobres, a escola, incluindo a educação infantil, é o lugar onde ela pode ter a possibilidade de acesso ao conhecimento emancipatório historicamente produzido, ou seja, àquilo que há de melhor do ponto de vista do gênero humano.⁹ Isso significa, por exemplo, proporcionar-lhe o acesso a diferentes áreas de conhecimento, a diferentes linguagens, a costumes, hábitos de vida, sistemas morais, valores éticos, estéticos e políticos.

O conhecimento e o lúdico, de zero a três anos

Na busca de refletir sobre a práxis da educação infantil, há algumas referências que compõem o trabalho pedagógico com crianças de zero a três anos no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tal trabalho tem como ponto de partida

a legislação vigente e o aporte teórico histórico-cultural.



Fonte: Acervo do Núcleo de Desenvolvimento da UFSC NDI/CED/UFSC

Na legislação, uma das questões que nos importa é a garantia dos direitos das crianças à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente estimulante, seguro e aconchegante, ao contato com a natureza, à higiene e à saúde, a uma alimentação saudável, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche e a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 1995). Entendemos, ainda, o acesso ao conhecimento historicamente produzido como direito das crianças desde a mais tenra idade.

Concebemos a criança como um sujeito histórico, social, detentor de direitos civis e em desenvolvimento; o professor, como profissional responsável pela transmissão planejada dos conteúdos historicamente produzidos, no sentido emancipatório e humanizador; e o trabalho pedagógico, como intencional, qualificado e baseado no conhecimento e no lúdico.

A chegada dos bebês e de crianças muito pequenas a um espaço coletivo é um momento delicado para eles, para as famílias e a instituição. Segundo Vigotski, Luria e Leontiev (2006), as crianças reconhecem a situação de dependência em relação aos adultos que as cercam e sabem que seu comportamento determina as relações pessoais e íntimas. Na infância, o mundo ao redor da criança é segmentado em duas esferas, consistindo a primeira nas relações com pessoas inteiramente ligadas a ela (pai, mãe, irmãos). Essa referência produz a forma com a qual as crianças relacionar-se-ão com o segundo círculo, ampliado e formado por todas as outras pessoas que virão a se relacionar com os pequenos. Fazendo uma analogia entre as esferas e os conceitos de privado e público, notadamente percebemos o NDI como integrante da segunda esfera, a pública.

Buscamos, no trabalho com as crianças de zero a três anos, promover o desenvolvimento das complexas habilidades humanas, ampliando o repertório infantil por intermédio da aprendizagem, e procuramos articular o momento do desenvolvimento da criança em relação à sua potência, uma vez que reconhecemos que o

binômio **cuidar** e **educar** integra-se ao eixo **ensino**. “O cuidado a que nos referimos, [...] não é o simples limpar, alimentar e colocar para dormir; este se orienta para produzir o humano no corpo da criança, ou seja, o educador irá **promover o nascimento da criança para o mundo social**.” (ARCE; SILVA, 2009, p. 181, grifo nosso).

Esse, sem dúvida, foi um desafio considerável, que tentamos alcançar por meio do compromisso de explorar ao máximo as possibilidades de desenvolvimento das crianças pequenas, visto que “o papel do trabalho educativo deve operar precisamente na atividade da criança e sua consciência.” (ARCE; SILVA, 2009, p. 181). O que determina o desenvolvimento da consciência são as relações que as crianças estabelecem com a vida, com o mundo concreto, com os adultos, com as outras crianças e com os objetos. Na intenção de compreender melhor o que se passa interna e externamente em uma criança em desenvolvimento, foi necessário uma incursão em alguns pressupostos inspirados em Martins (2009):

- » a criança nasce biológica e socialmente;
- » os reflexos (incondicionais) tornam-se condicionados e, depois, aprendizagens sociais;
- » o mundo exterior passa a ser objeto de interesse;
- » os movimentos e sons aleatórios cedem lugar a formas de comportamento e comunicação social;
- » a relação com o ambiente externo desenvolve-se em três períodos: passividade, interesse receptivo e interesse ativo;
- » ocorrem, concomitantemente, o desenvolvimento motor, o da linguagem e o dos afetos;
- » ampliam-se as possibilidades de ação da criança em seu contexto físico e social;
- » as ações manipulatórias dos objetos executadas pelas crianças marcam uma transição entre a exploração das atividades sensoriais dos objetos e a descoberta de suas funções;
- » “Durante o segundo e o terceiro ano de vida, a atividade objetual manipulatória, acompanhada de intenso desenvolvimento da linguagem, é o esteio sobre o qual se desenvolvem todos os processos psíquicos da criança.” (MARTINS, 2009, p. 112);
- » a linguagem passa a ter, além da função comunicativa, o *status* de signo, recurso essencial do pensamento.

Além desses pressupostos, fizemos uso das contribuições de Leontiev (1978) e Elkonin (1998) sobre os estágios de desenvolvimento pelos quais estão passando as crianças. Segundo Facci (2004), esses autores afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, uma atividade que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade. A atividade principal, que guia as mudanças importantes na consciência, constitui-se em diferentes estágios; no nosso caso, os estágios de desenvolvimento vivenciados pelo grupo foram dois: *comunicação emocional do bebê* e *atividade objetal manipulatória*.

A primeira tem início já nas primeiras semanas de vida e segue por todo o primeiro ano, tendo como base as ações sensório-motoras de manipulação (FACCI, 2004). Para a autora, no desenvolvimento social do bebê, algumas estratégias de comunicação com os adultos são por ele vivenciadas, entre elas, o choro (que, no geral, indica alguma sensação) e o riso (como expressão de uma tentativa de comunicação social).

[...] o sentimento de amor filial, a simpatia por outras pessoas, o afeto amistoso, entre outros aspectos presentes na relação do bebê com outras crianças e o adulto, são enriquecidos e transformados no processo evolutivo da criança, tornando-se a base indispensável para o surgimento de sentimentos sociais mais complexos. (FACCI, 2004, p. 67).

Para Vigotski, Luria e Leontiev (2006), existe no primeiro ano de vida uma sociabilidade peculiar, determinada por dois momentos: o primeiro, centrado na total incapacidade biológica do bebê em satisfazer suas necessidades, dependendo plenamente de um adulto, tendo, assim, todo o contato mediado com a realidade; o segundo, a carência dos meios fundamentais que dão significado à comunicação social pela linguagem, obrigando-o a se comunicar com os adultos, mesmo sem palavras. Portanto, “o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (devido a situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação.” (VIGOTSKI, 1996, p. 286).



Fonte: Acervo do Núcleo de Desenvolvimento da UFSC NDI/CED/UFSC

No segundo estágio do desenvolvimento, intitulado *atividade objetal manipulatória*, o foco é a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente da ação com os objetos; assim, é

[...] necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças. A comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática. Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos. (FACCI, 2004, p. 68).



Fonte: Acervo do Núcleo de Desenvolvimento da UFSC NDI/CED/UFSC

Nesse estágio, acontece a assimilação do mundo por intermédio da sua ação sobre objetos e da relação com outras crianças e adultos por meio da linguagem, a qual tem um papel fundamental, forma de expressão e intercâmbio social. Na perspectiva de Facci (2004), até os dois anos, as crianças apresentam mudanças qualitativas em relação à compreensão das funções simbólicas da linguagem, objetivando uma operação intelectual consciente e complexa.

Por volta dos dois anos, a criança apresenta grande evolução da linguagem, dando início a uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana. Inicia-se a formação da consciência e a diferenciação do 'eu' infantil. O '[...] pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem' [...]. Esta é uma mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. (FACCI, 2004, p. 68).

Segundo Vigotski (2008), o desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento da fala estão complexamente relacionados, embora tenham raízes genéticas diferentes; sendo assim, não podem ser entendidos como paralelos. O importante é que ambos estabelecem estreita relação com o desenvolvimento da consciência. Para ele, balbúrcios, choros e, até mesmo, as primeiras palavras de uma criança são considerados estágios do desenvolvimento da fala, de caráter emocional e sem relação direta com a evolução do pensamento. Entretanto, por volta dos dois anos de idade, as curvas de evolução do pensamento e da fala unem-se e iniciam uma nova forma de comportamento, na qual a criança parece

ter assimilado a função simbólica das palavras, o pensamento torna-se verbal e a palavra, racional.

Esse instante crucial, em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: (1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras [...]; e (2) a consequente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos. (VIGOTSKI, 2008 p. 53).

Além do desenvolvimento cognitivo, no qual estão inseridos a relação com o meio e o desenvolvimento da linguagem, as crianças estão a pleno vapor no desenvolvimento motor. Elas interagem com os objetos e se apropriam do meio, usando todas as possibilidades que seus corpos permitem; sobem na mesa, descem escadas, correm, empurram objetos e, não por acaso, ficam com os passos mais firmes.

Levando em conta as especificidades da faixa etária e tomando o ensino como ponto de partida, o planejamento pedagógico prevê vivências de experiências desafiadoras, com significados para as crianças, tais como: estimular a comunicação da criança com o grupo e o meio em que está inserida; trabalhar na produção de metodologias e materiais didáticos para a faixa etária em questão; apresentar o mundo aos bebês; estabelecer com as famílias uma relação de respeito e articulação; auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos, tendo a linguagem oral como campo mediador; proporcionar às crianças ambientes estimulantes e seguros; proporcionar condições favoráveis e seguras que oportunizem às crianças movimentarem-se livremente; desenvolver a curiosidade e a capacidade de expressão; proporcionar a ampliação de vivências, por meio da diversificação dos espaços e da oferta de diferentes materiais; garantir que cuidado e afeto permeiem as situações diárias; proporcionar a interação com outras crianças e adultos; ampliar o repertório de brincadeira das crianças; e promover o desenvolvimento da autonomia.

Houve duas experiências de como intervir no desenvolvimento das crianças da faixa etária em questão. A primeira foi a confecção de um tapete dos sentidos, idealizada para crianças de até um ano e meio, em articulação com as famílias. Cada uma das famílias recebeu como proposta um pedaço de tecido de algodão cru, para que fizesse alguma produção tátil. A experiência foi interessante, pois fortalecemos os vínculos com as famílias e exercitamos a intencionalidade pedagógica, ao mesmo tempo que os bebês tiveram acesso a materiais de manipulação diversificados.



Fonte: Acervo do Núcleo de Desenvolvimento da UFSC NDI/CED/UFSC

A segunda experiência foi com crianças de, aproximadamente, dois anos e meio, com a proposta de construção de uma caixa de histórias com o tema “Os músicos de Bremen”, trabalhando em articulação com a arte-educadora da instituição. Ouvíamos a história de diferentes maneiras, com livros, fantoches, musicada com o CD dos Saltimbancos, ao mesmo tempo que construíamos os personagens com a técnica de papel machê¹⁰. Foi uma atividade também interessante, que estimulou a criatividade e favoreceu o acesso a uma história clássica e o desenvolvimento da linguagem infantil. Essa caixa, no final do ano, foi doada para a biblioteca do NDI, que a disponibilizou a outras crianças de diferentes faixas etárias.



Fonte: Acervo do Núcleo de Desenvolvimento da UFSC NDI/CED/UFSC

Enfim, foi possível desenvolver um trabalho pedagógico intencional e de qualidade, que objetivou o acesso aos conhecimentos sistematizados para os bebês e as crianças de até três anos de idade, respeitando seus direitos e necessidades. As condições objetivas do trabalho na instituição foram indispensáveis: número de crianças e adultos dentro dos padrões de qualidade, estrutura física e intelectual adequada, bem como carga horária remunerada para o docente que deu subsídio ao tripé ensino-pesquisa-extensão, permitindo-lhe oferecer uma educação de qualidade, que supera o assistencialismo, o combate à pobreza e se integra ao eixo do ensino e da educação básica.

Considerações finais

Procuramos apresentar reflexões sobre a educação infantil, com foco no trabalho pedagógico com crianças de zero a três anos, colocando em destaque a intencionalidade, o conhecimento, a aprendizagem e o lúdico. O objetivo é contribuir para as discussões de uma especificidade da educação infantil, que consideramos necessária, pois ainda vemos predominar, nos resultados de pesquisas sobre a educação infantil brasileira, fragilidades das propostas curriculares nas creches e pré-escolas, que pouco contribuem para a democratização de conhecimentos emancipatórios historicamente produzidos e a ampliação do universo cultural das nossas crianças.

Há a necessidade da valorização do conhecimento na educação infantil, que não se circunscreve somente aos limites da espontaneidade, mas, sobretudo, à intencionalidade pedagógica. Desse princípio geral, desdobram-se os demais: buscar na teoria sólida o pilar de sustentação do trabalho pedagógico; evidenciar a intencionalidade pedagógica do processo educativo, compreendendo que o binômio educar e cuidar integra-se nesse processo; e direcionar o trabalho pedagógico precisamente para a atividade da criança e sua consciência.

A escolha pelo foco no trabalho pedagógico com crianças de zero a três anos reside no fato de ser uma faixa etária ainda secundarizada nos debates relacionados à educação infantil, além de existir, principalmente no senso comum, uma compreensão predominante que subestima as contribuições que um trabalho pedagógico de qualidade, nessa fase da criança, proporciona ao desenvolvimento da personalidade infantil. Para que essas reflexões se tornem realidade na educação infantil brasileira, são necessárias condições objetivas relacionadas à estrutura e ao funcionamento das creches e pré-escolas, à carreira e à formação dos profissionais vinculados à educação infantil, como a existência de políticas públicas e sociais que garantam a concretude de uma infância com direito à saúde, à alimentação, à moradia, à educação, à brincadeira, à cultura, à atenção individualizada.

Retomando um jargão recorrente na educação infantil, oriundo da década de 1970, para o qual “a creche é sinônimo de conquista”, podemos acreditar que “a história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história.” (FERNANDES, 1977, p. 5).

Recebido em novembro de 2011 e aprovado em dezembro de 2011.

Notas

- 1 A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3, de 3 de agosto de 2005, passa a definir a faixa etária de zero a cinco anos e 11 meses como o ciclo completo da educação infantil.
- 2 No entanto, admitindo-se a formação em magistério (nível médio). Considerando as controvérsias instaladas sobre as condições para ampliação da formação do grande contingente de professores leigos da educação infantil, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 20 de agosto de 2003, define que “os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na Educação Infantil.” (BRASIL, 2003).
- 3 “[...] I - creche pública em tempo integral - 1,10 (um inteiro e dez centésimos); II - creche pública em tempo parcial - 0,80 (oitenta centésimos); III - creche conveniada em tempo integral - 0,95 (noventa e cinco centésimos); IV - creche conveniada em tempo parcial - 0,80 (oitenta centésimos); V - pré-escola em tempo integral - 1,15 (um inteiro e quinze centésimos); VI - pré-escola em tempo parcial - 0,90 (noventa centésimos) [...]” (Id., 2007).
- 4 *Crêterios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995); *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil* (Id., 1998); *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* (Id., 2006b); *Padrões de infra-estrutura para as instituições de educação infantil* (Id., 2006c); *Indicadores de qualidade para a educação infantil* (Id., 2009b).
- 5 A creche para as crianças de zero e três anos e a pré-escola para as de quatro a cinco anos e 11 meses de idade.
- 6 Recomendamos a leitura do artigo de Faria (2005), que, no traçado militante em prol da educação infantil, apresenta uma mostra do movimento político desse nível de educação.
- 7 A atividade principal, segundo Leontiev (1978), é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade da criança em cada estágio de seu desenvolvimento.
- 8 Conforme a psicologia histórico-cultural, o termo ‘brincadeira’ também se vincula aos jogos protagonizados, típicos da criança de três a seis anos.
- 9 Gênero humano é o critério de referência do desenvolvimento humano, que inclui a síntese do desenvolvimento da personalidade do indivíduo particular, situado historicamente, e do desenvolvimento da humanidade como um todo (LUKÁCS, 1978).
- 10 É uma massa feita com papel picado embebido em um “mingau” de farinha e água, com textura de cola. Com essa cola, é possível moldar objetos em diferentes formatos, utilitários ou decorativos.

Referências

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

ARCE, Alessandra; SILVA, Janaina Cassiano. É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano) In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Maria. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009. Cap. 6.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1995.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 1998. v. 1-2.
- _____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2010.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 20 de agosto de 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação em nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei 9394/96, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 ago. 2003.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 ago. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12753&Itemid=866>. Acesso em: 3 jan. 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenadoria de Educação Infantil. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, 2006a. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenadoria de Educação Infantil. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2006b.
- _____. Ministério da Educação. **Padrões de infra-estrutura para as instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 2006c.
- _____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 17 jun. 2010.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Indicadores de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2009b.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/caderno/cad/cad62.html>>. Acesso em: 17 jun. 2010.

_____. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2010.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1977.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Maria Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 3. ed. Campinas: Autores Associados; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001. p. 51-65.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas**, São Paulo, v. 4, p. 1-18. out. 1978.

MARTINS, Ligia Maria. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Maria (Orgs.). **Ensinando aos pequenos**: de zero a três anos. Campinas: Alínea, 2009. Cap. 3.

RAUPP, Marilene Dandolini. **Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil**: o discurso dos intelectuais (1995-2006). 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Obras escogidas IV**. Madri: Centro de Publicaciones del MEC; Visor, 1996.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev; LURIA, Alexandr; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

Portraits of Childhood

knowledge and play

ABSTRACT: The aim of this study is to reflect on the specificity of work in early childhood education, with emphasis on knowledge and play, through the principle of the democratization of historically produced emancipating knowledge. The study is contextualized by means of issues arising from legal developments in this phase of education. This recent legislation prioritizes the full cycle of early childhood education (zero to five years and 11 months) and recognition of the nursery and preschool teachers. Some contributions of pedagogical work with children aged zero to three years, in the Child Development Nucleus of the Center for Educational Science at the *Universidade Federal de Santa Catarina* (UFSC), are presented. The study concludes the need for sound theory as the mainstay of pedagogical work.

Keywords: Childhood. Early childhood education. Knowledge. Play. Nursery school for children under three.

Portraits de l'enfance

La connaissance et le ludique

RÉSUMÉ: Notre objectif est de réfléchir sur la spécificité du travail dans l'éducation infantile, axant notre réflexion sur la connaissance et sur le ludique, par le principe de démocratisation de la connaissance historiquement produit. Existe une contextualisation, via les aspects provenant des avancées légales dans cette phase de l'éducation, du point de vue légal, le récent passage du cycle complet de l'éducation infantile (zéro à cinq ans et 11 mois) et la reconnaissance du professeur de crèche et de maternelle. Nous apportons certaines contributions du travail pédagogique, avec des enfants de zéro à trois ans, du Noyau de Développement Infantile (NDI) du Centre de Sciences de l'Éducation (CDE) de l'Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC) et concluons la nécessité d'une théorie solide comme pilier de soutien du travail pédagogique.

Mots-clés: Enfance. Éducation infantile. Connaissance. Ludique. Crèche de zéro à trois ans.

Retratos de la infancia

El conocimiento y lo lúdico

RESUMEN: Nuestro objetivo es reflexionar sobre la especificidad del trabajo en la educación infantil, con énfasis en el conocimiento y en lo lúdico, por el principio de la democratización del conocimiento de emancipación históricamente producido. Hay una contextualización, por medio de aspectos debido a los avances legales de esa etapa de la educación, priorizando, desde el punto de vista legal, el reciente paso del ciclo completo de la educación infantil (de cero a cinco años y 11 meses) y el reconocimiento del profesor del jardín de infancia y del preescolar. Demostramos algunas contribuciones del trabajo pedagógico, con niños de cero a tres años, en el Núcleo de Desarrollo Infantil (NDI) del Centro de Ciencias de la Educación (CED) de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) y concluimos con la necesidad de una teoría sólida como pilar de sustentación para el trabajo pedagógico.

Palabras clave: Infancia. Educación infantil. Conocimiento. Lúdico. Jardín de infancia de cero a tres años.