

De zero a três anos

Os desafios da creche

ALTINA ÁBADIA DA SILVA*

RESUMO: O artigo apresenta as transformações na visão da infância e na educação da criança na sociedade ocidental como contexto para a discussão do brincar e das práticas pedagógicas na educação infantil. Aponta as tensões que envolvem a expansão desse nível de ensino e a garantia da qualidade nas práticas pedagógicas, evidenciando o papel fundamental do brincar na educação infantil e discutindo as práticas pedagógicas na creche, um dos desafios à educação infantil de zero a três anos.

Palavras-chave: Educação infantil. Creche. Brincar. Práticas pedagógicas.

No trabalho desenvolvido na educação infantil, o brincar aparece nas mais diferentes propostas pedagógicas das diversas abordagens teóricas. Ora é concebido como necessidade natural da criança, atendida quando possível, mas não deve prejudicar os objetivos instrucionais de formação de conceitos; ora é incorporado ao programa de atividades, para facilitar a instrução, assumindo, na maioria das vezes, um caráter técnico-utilitário. Em nossas experiências com a educação infantil, constatamos a exploração das possibilidades educativas do brincar, porém sempre aliadas à prática de “rendimento”, ou seja, a fim de ganhar tempo nas primeiras aprendizagens, para tornar os sujeitos mais produtivos e/ou competitivos.

Essas tendências gerais têm sido confirmadas por pesquisas sobre o papel fundamental do brincar na infância que, de diferentes ângulos, analisam as práticas pedagógicas com essa esfera de atividade, como as de Cerisara (1996), Campos (1999a,

* Doutora em Educação. Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Campus Catalão. E-mail: <tina@wgo.com.br>

1999b), Rocha (2000), Leite (2004), Borba (2005) e Silva (2006). Apesar de não se inserirem num mesmo modelo teórico, esses trabalhos são coincidentes na valorização dos processos históricos e da questão cultural do brincar e da infância. Concordando com essa posição, passamos a considerar análises de autores que contribuem para a compreensão das transformações na visão de infância e na educação da criança na sociedade ocidental, como contexto para a discussão do brincar e das práticas pedagógicas na educação infantil.

A infância ou *sentimento de infância*, termo cunhado por Ariès (1981), é um fenômeno histórico que evoluiu com a ação do homem e adveio da necessidade de criação do mundo da criança, diferenciado da rotina dos adultos, o que produziu a visão dessa etapa da existência, presente em nossas vidas, atualmente. De fato, quase todo o pensamento da sociedade contemporânea tem por referência a separação entre o mundo dos adultos e o das crianças.

A base do pensamento de Ariès (1981) é a ausência de *sentimento de infância* durante a Idade Média. Ele influenciou pesquisadores que o sucederam no desenvolvimento do conceito moderno de infância e na mudança do papel da família ao longo dos séculos. Para esse autor, as crianças eram vistas como adultos em miniatura e viviam experiências que, muitas vezes, equiparavam-se às atividades dos adultos. Até mesmo o lazer era baseado na rotina, nas atividades, no trabalho que os adultos realizavam, como planejamento para a vida. As crianças brincavam e os adultos também! A ideia de um tempo de produção separado da vida cotidiana não se sustentava na sociedade artesanal - não poderia haver tempo de vida (fases especializadas) separado do cotidiano. Por isso, como todo animal, quando o filhote não precisava mais de cuidado para sobreviver, era incluído no mundo adulto, como igual.

De acordo com o autor, a arte era um espaço em que era possível identificar o fenômeno da “descoberta” da infância. Até o século XII, ignorava-se a criança enquanto manifestação artística, porque não havia o sentimento de infância; as crianças eram representadas com traços de adultos, como adultos em miniatura. O pintor Pieter Brugel, que nasceu por volta de 1525 e morreu em 1569, deixou uma obra reveladora dos costumes da época: o quadro denominado *Jogos infantis*, de 1560, em que retrata a mistura entre adultos e crianças no jogo, momento em que a vida real e a imaginária convivem, sem traço de alegria.

Ariès (1981) também considera que, a partir do século XVI, as crianças começaram a ser incluídas nas manifestações artísticas. Houve maior preocupação com a vida doméstica e familiar, da qual se excluíram os criados, de modo que os pais ligaram-se mais intimamente aos filhos, descobrindo a infância e aprendendo a usufruir de sua inocência. Começou, assim, a transparecer a infância como condição social, histórica, bem como a criança no desfrute dos bens, do afeto e da vida em geral. Na verdade, há crianças presentes desde os primeiros registros históricos, mas o

sentimento de infância, de preocupação, com o investimento, nelas, da sociedade e dos adultos, criando formas de regulamentação da infância e da família, é uma ideia que surge com a modernidade.

Veiga (2004, p. 36) fala sobre a gênese da modernidade e a ideia de civilização:

A gênese da modernidade que se realiza no século XIX esteve nas profundas mudanças políticas, culturais, sociais e econômicas ocorridas em diferentes partes do mundo a partir do século XVI [...] Entretanto, até início do século XVIII, a modernidade ainda não é um modo de vida, mas já havia se tornado uma idéia associada àquela de progresso, e no século XIX, as principais nações européias se auto-referem como civilizadas, e também se reconhecem universalizadas na modernidade.

De acordo com a autora, pode-se afirmar que, em maior ou menor proporção, diferentes nações reconheceram-se universalizadas na modernidade ou, mesmo, empreenderam esforços para que isso acontecesse. Veiga (2004) destaca, basicamente, três acontecimentos que são parte desse processo: a extensão dos saberes elementares para toda a população; a produção de saberes racionalizados para interpretar, conhecer e intervir na realidade; e a difusão e universalização de formas específicas de tratamento da criança, a fim de distinguir o seu mundo e o mundo adulto. Nesse sentido, continua a autora:

[...] relações entre infância e modernidade se estabeleceram no esforço de produção de uma tradição, o ser criança civilizada. Compreendendo o tempo da infância como produção sociocultural, entendo que a possibilidade do aparecimento de um tratamento distinto da criança em relação ao mundo adulto esteve associado à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento. Esses elementos foram fundamentais para que o ser criança civilizada fosse universalizado como infância na modernidade, revelando-se como uma tradição. (VEIGA, 2004, p. 37).

Comungando com as mesmas ideias de Veiga (2004) e para compreender o lugar que a infância passou a ocupar nas sociedades ocidentais a partir do século XVI, é importante indagar sobre o que possibilitou a alteração nas formas de trato com as crianças. Que unidades de referência cultural foram produzidas na modernidade a fim de estabelecer, com cada vez mais precisão, diferenças entre adultos e crianças? Como essas diferenças produzem práticas pedagógicas no trato com as crianças pequenas? Como o brincar aparece nas práticas pedagógicas?

É novamente Veiga (2004) que nos auxilia em razão dessas indagações, que apontam, como primeira hipótese, a ideia de que, para se apreender a infância em determinado contexto histórico, faz-se necessário ir além de uma lógica supostamente natural/evolucionista de entendimento das etapas da vida; é preciso compreender o tempo geracional numa perspectiva relacional e, assim, estaremos tratando de adultos e crianças. Para isso, utilizamo-nos das palavras de Elias (1998, p. 82), quando

afirma que “o tempo não é um conceito, mas um símbolo cultural.” A percepção da ordenação do curso de vida, do nascimento à morte, sofreu variações ao longo da história humana e esteve relacionada, entre outras coisas, às mudanças na maneira como os homens produziram os símbolos para relacionar diferentes processos e acontecimentos sob a forma de “tempo”.

Convém lembrar que, como afirma Veiga (2004), em fins do século XIX, a socialização das crianças das classes burguesas e, em menor proporção, das classes trabalhadoras estava praticamente completa. Ao lado das novas concepções de trato com a infância, inauguradas com o pensamento educacional de Fröebel, a existência de instituições voltadas para a educação infantil foi, também, uma exigência posta pelo processo produtivo das principais sociedades industriais ocidentais, conforme constatamos com Kuhlmann Jr. (1998, p. 8):

As creches, asilos e jardins de infância (*kindergärten*), têm suas origens no século XIX, no quadro da nova política assistencial que se desenvolve com a constituição da ordem urbano-industrial, propagando-se com a internacionalização das relações de produção capitalista. Na perspectiva de controlar a classe trabalhadora, foram desenvolvidas, ao longo do século XIX e início do século XX, diversas estratégias disciplinadoras para diferentes aspectos da vida da população pobre das cidades (habitação, higiene, saúde, lazer etc.), que serviram aos interesses da sociedade burguesa – entre elas, as instituições pré-escolares.

Frente a toda essa nova ordem, um novo saber constrói-se sobre a infância e sobre a criança, ancorado na história social da infância. A forte vigilância da sociedade disciplinar moderna, portanto, atinge também a criança, que passou a ser controlada, inclusive, por livros moralistas, que tentavam preservá-la das brincadeiras e gestos considerados indecentes. Somente a partir da segunda metade do século XIX, com Freud, as crianças perdem a inocência imposta pelo cristianismo e por Rousseau.

Houve um longo processo histórico até que a sociedade contemporânea propusesse a valorização da infância. Todavia, a particularidade da infância não será reconhecida nem mesmo realizada para todas as crianças, uma vez que, na prática, esse caráter universal vai perdendo sua extensão com as diferenças de classe, de gênero e de etnia. Todas são concebidas como crianças no que diz respeito ao biológico (no sentido da idade cronológica), mas nem todas viverão a infância da mesma forma no que diz respeito às condições sociais, culturais e econômicas. Atendo-nos à perspectiva de construção social do conceito de infância, buscamos analisar a relação do brincar com as práticas pedagógicas atuais na educação infantil.

O brincar e sua relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil

Somente quando a infância pode ser pensada como apartada do mundo adulto, coloca-se a questão da escolarização da infância, que, gradualmente, vai atingindo crianças cada vez mais novas. Além disso, na sociedade contemporânea, a relação entre criança e escola afina-se, formando uma díade indissociável: pensar a educação da criança alude imediatamente à função da escola.

O processo de escolarização e a expansão da educação infantil, no Brasil e no mundo, têm ocorrido de forma crescente nas últimas décadas. Nos anos de 1970, por exemplo, teorias elaboradas nos Estados Unidos e na Europa sustentavam que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de “privação cultural”. invocada para explicar seu fracasso escolar. Conceitos como carência, marginalização cultural e educação compensatória foram adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais aprofundada sobre as raízes estruturais dos problemas sociais, o que passou a influir também, nas decisões de políticas de educação infantil.

No Brasil, o processo de expansão da educação infantil vem acompanhado da intensificação da urbanização, da participação da mulher no mercado de trabalho e das mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade, de um modo geral, coloca-se cada vez mais empenhada na defesa das experiências na primeira infância. O conjunto desses fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988 e, desde então, a educação infantil passou a ser, pelo menos do ponto de vista legal, um direito da criança.

Ao longo da história do atendimento institucional à criança pequena no Brasil, sempre houve variação sobre sua finalidade social, porém a maioria das instituições surgiu pela necessidade de atender às crianças de baixa renda. O fato de essas instituições serem usadas como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, escassez de recursos materiais, precariedade das instalações e, principalmente, formação insuficiente dos profissionais. A tônica do trabalho institucional foi pautada por estigmatizar a população de baixa renda, visando sanar supostas faltas e carências das crianças e seus familiares.

Há outro dado que nos interessa de forma preeminente: o nível de formação do profissional nas séries destinadas às crianças pequenas e suas práticas pedagógicas. Sempre houve, na história das instituições, a prática de colocar nas séries iniciais profissionais leigos ou com formação mínima. Nos últimos anos, vários estudos (BARRETO, 1998; CURY, 1998; ROSEMBERG, 1999; CAMPOS, 1999b; CRAIDY, 2000; ÁVILA, 2002) têm assinalado que isso sempre se justificou pela concepção de educação

infantil predominante, ou seja, uma educação pobre para uma parcela pobre da sociedade.

As pesquisas também apontam que as crianças têm frequentado creches e escolas de educação infantil cada vez mais cedo, onde passam grande parte do dia. Acreditando que é onde se dá o contato mais direto com o ato de brincar - ou, pelo menos, deveria - torna-se importante compreender a maneira como tal atividade é abordada.

Geralmente, o professor que lida com essa ampla faixa etária não tem clareza sobre as teorias psicológicas, pedagógicas, sociológicas e/ou antropológicas subjacentes ao brincar. Ao desconsiderar as relações entre a imaginação, o desenvolvimento da linguagem, o pensamento e a criatividade, a creche acaba por naturalizar o brincar da criança, deixando-a, por conta própria, completamente “desamparada”, sem dar qualquer importância à sua ação; ou, por tratar essa atividade de forma extremamente mecânica, instrumentalizando-a, compromete a riqueza de possibilidades geradas pela atividade.

Certamente, o brincar aparece muito antes da entrada da criança na escola e do contato com o brincar “escolarizado” propriamente dito, pois, desde que vem ao mundo, o bebê interage de diferentes maneiras ao ambiente físico e social. Conforme suas interações, de maneira geral, a criança pequena mostra-se curiosa em relação ao meio, busca aprender as coisas, fazer descobertas; ela mexe com os dedos, inventa vozes, esconde as mãos, descobre os pés, faz algo sumir e aparecer, transforma objetos e lugares, inventa coisas etc., e esse jeito de lidar com a realidade já tem aspectos de brincadeira.

Ao refletir sobre o lugar do brincar na prática pedagógica na educação infantil, podemos verificar duas concepções hegemônicas, que se alternam: de um lado, o brincar é visto como atividade espontânea, natural, desvinculada de qualquer contexto significativo e empregada para “acalmar” as crianças ou distraí-las até a hora do “sinal”, num intuito quase terapêutico; do outro, a extrema instrumentalização, inclusive, através de ferramentas/brinquedos adequados/próprios, mostrando que o brincar deve ser ensinado, dirigido e treinado, servindo para aprimorar a atenção, a coordenação perceptomotora, a percepção audiovisual ou outra esfera do desenvolvimento. No entanto, não podemos esquecer que outra postura variante, muito próxima da primeira, pode ser observada: a valorização nostálgica do brincar, que o leva a ser categorizado em uma visão romântica. Isso ocorre pelo fato de haver, entre os profissionais que lidam com a criança pequena, o desconhecimento da importância do brincar para o seu desenvolvimento, o qual leva, geralmente, à banalização dessa atividade.

Conforme apontam Fontana e Cruz (1997), brincar na escola não é a mesma coisa que brincar em casa ou em outro espaço, visto que o cotidiano escolar é marcado pelas características, pelas funções, pelo modo de funcionamento, pelas relações e pelo trabalho pedagógico na instituição.

Na escola, como lugar essencialmente destinado à apropriação e elaboração pela criança de determinadas habilidades e determinados conteúdos do saber historicamente construído, a brincadeira é negada, secundarizada ou vinculada a seus objetivos didáticos. Nesse último caso, diz-se que brincar é uma forma de aprender, privilegiando-se assim a atividade cognitiva implícita na brincadeira, em detrimento de seu caráter lúdico. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 136).

Em algumas propostas pedagógicas em curso na educação infantil na creche por excelência, o brincar é visto como fonte de desenvolvimento por “si próprio”, como se somente o fato de se permitir que crianças brinquem por horas a fio, utilizando sempre os mesmos brinquedos e/ou espaços, sem nenhum planejamento, pudesse favorecer seu desenvolvimento. A esse respeito, Fontana e Cruz (1997, p. 142) afirmam que

a atenção ou destaque que a professora vai dando a determinados aspectos da brincadeira constituem a via pela qual ela interfere na atividade da criança, não para ajustá-la à sua própria maneira de considerar o jogo, mas para, explorando com ela outras possibilidades, enriquecê-la em organicidade e duração.

Ao nos propormos pensar o papel do brincar no desenvolvimento da criança, faz-se importante refletir, também, sobre o processo de desenvolvimento humano, cuja compreensão, dentro da teoria histórico-cultural, difere das demais teorias psicológicas, pois representa um processo complexo e dialético; e, para compreender como o homem constitui-se, é necessário localizá-lo nas condições concretas, percebendo suas particularidades culturais e olhando cuidadosamente as formas sociais que participam de sua constituição.

Rocha (2000, p. 29-30) assegura que

a teoria histórico-cultural ocupa-se de rastrear elementos tanto do ponto de vista filogenético, quanto ontogenético e microgenético, que possam elucidar a natureza humana, buscando superar as dicotomias entre social e biológico, os planos internos (do sujeito) e externo (do meio social circundante), cultural e individual, psíquico e material, entre tantas outras formuladas ao longo da construção dos diversos sistemas psicológicos.

A teoria histórico-cultural considera o brincar atividade fundamental para o desenvolvimento psicológico na infância, em especial, na idade pré-escolar. Ela favorece a emergência e o desenvolvimento de vários processos psicológicos interdependentes: a modificação das relações entre o campo perceptual e o comportamento da criança; sua inserção na dimensão simbólica, capacitando-a para a aquisição de formas de representação do mundo; a fundamentação do pensamento de alta generalidade; o favorecimento do comportamento voluntário, lançando as bases para o jogo de regras e

para a atividade instrucional; e o refinamento da capacidade imaginativa, que permite reelaborações das vivências, com maior liberdade frente à realidade.

Para Rocha (2000, p. 67), a teoria histórico-cultural

[...] aborda o brincar privilegiando sua participação fundamental na constituição do sujeito, orientado para o futuro. Ou seja, busca detectar quais elementos (e esta atividade tomada integralmente) capacitam o indivíduo cada vez mais a dominar conhecimentos, modos de ação e de relação entre sujeitos e os processos psicológicos necessários dentro de sua cultura. Trata-se da esfera de atividade do indivíduo que lhe permite, rompendo os limites do que ele já é, experimentar aquilo que pode ser, não no sentido restritivo e direto, mas como um sujeito integrado na sua cultura.

Já para Vigotski (1994), a brincadeira surge da necessidade de a criança agir em relação não só aos objetos acessíveis a ela, mas, também, ao mundo mais amplo, dos adultos: agir como um adulto; agir como vê os adultos agirem, substituindo um objeto por outro, uma situação por outra. O autor afirma, ainda, que o brincar constitui o que ele denomina zona de desenvolvimento proximal na criança: “no brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade.” (p. 134).

É possível observar crianças brincando e aprender muito com isso. Atentos e sensíveis, veremos os caminhos que elas trilham ao brincar. Dessa forma, podemos inferir que,

apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 1994, p. 135).

Para a teoria histórico-cultural, aprendizagem, ensino e desenvolvimento são processos distintos, que interagem dialeticamente. Eles não existem de forma independente, mas possibilitam a conversão de um no outro, isto é, a aprendizagem promove o desenvolvimento e este anuncia novas possibilidades.

Diversos estudiosos da área da infância têm apontado a preocupação com a garantia da efetivação dos direitos das crianças à educação infantil (direitos esses proclamados na legislação), indicando que ainda não conseguimos nem mesmo atender à demanda, quanto mais viabilizar atendimento de qualidade nas práticas pedagógicas da creche.

A busca pela qualidade do trabalho na educação infantil deve-se ao fato de reconhecermos que a escola representa elemento imprescindível no desenvolvimento

da criança, pois oferece conteúdos e desenvolve modalidades de pensamento bastante específicas. Nela, as atividades educativas, diferentes das que ocorrem no cotidiano extraescolar, têm uma intencionalidade e um compromisso explícitos, que desafiam as crianças a entender as bases dos sistemas de concepções científicas. Ao interagir com os conhecimentos que a escola apresenta, o ser humano transforma-se, pois as atividades e os conceitos aprendidos nela introduzem novos modos de operação intelectual.

A escola estará desempenhando seu papel na medida em que, tendo conhecimento daquilo que a criança já sabe, seja capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, estimulando, assim, a efetivação de processos em via de formação, constituindo a base para novas aprendizagens. Ela não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas deve ensinar, principalmente, o aluno a pensar, ensinar as vias de acesso e apropriação do conhecimento, a fim de que o indivíduo possa praticá-las ao longo de sua vida.

Para Vigotski (1994), as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem de processos elementares, de origem biológica, através da interação da criança com membros mais experientes da cultura. A construção do real parte do social e é internalizada pela criança. O brinquedo é facilitador no processo de aprendizagem, uma vez que, com ele, ela recria a realidade, aprendendo, assim, a lidar com os medos, vitórias e frustrações, à medida que interage com outras crianças e adultos. De acordo com Brougère (1997), brincar exige aprendizagem, por isso o professor precisa inserir a criança na brincadeira, criando momentos e oportunidades para novas experiências e interação.

Vigotski (1994) argumenta que a brincadeira é a atividade predominante na criança pequena e constrói a fonte de desenvolvimento, ao criar zonas de desenvolvimento proximal. Dessa forma, o brinquedo desempenha importante papel: o de promover uma situação imaginária de interação entre as crianças, de modo a criar e internalizar regras; nesse momento, a relação de desenvolvimento, diante de situações que parecem ser simples na vida adulta, para a criança, ocasiona e forma a estrutura básica para as mudanças das necessidades e da consciência. Considerando, assim, que a criança constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo externo e interno, os brinquedos são ferramentas que contribuem para essa construção. Quando a criança tem, na escola, a oportunidade de brincar, individualmente ou em grupo, e dispõe de brinquedos não apenas com fins pedagógicos, ela vive experiências que enriquecem sua interação, sua sociabilidade e sua capacidade de se tornar um ser humano mais criativo.

A escola de educação infantil precisa descobrir a brincadeira como fato social, como espaço favorável de interação infantil e de constituição da criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura. Isso porque é no brinquedo que

a criança, no período pré-escolar, assimila, por exemplo, as funções sociais das pessoas ao seu redor e os padrões apropriados de comportamento. Em outras palavras, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar; aquisições que, no futuro, tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VIGOTSKI, 1994).

Rompendo com a visão tradicional de que a brincadeira é atividade natural de satisfação de instintos infantis, Vigotski (1994) apresenta o brincar como atividade em que tanto significados sociais e historicamente produzidos são veiculados quanto novos podem ali emergir. Assim sendo, a brincadeira é entendida por nós como uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, em que o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares e por constituir e estabelecer regras de convivência e conteúdos temáticos.

Com o brincar na ação pedagógica da educação infantil e, especificamente, na creche, procuramos fazer a defesa do lugar que ele deve ocupar no trabalho pedagógico com a criança pequena. E ao discutir a qualidade do trabalho pedagógico na creche, precisamos analisar como o brincar efetiva-se nas condições concretas do cotidiano da instituição, pois a creche tem papel fundamental no desenvolvimento infantil, do qual ele não está fora.

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

Referências

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

ÁVILA, Maria José Figueiredo. As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2002. p. 1-11.

BARRETO, Angela Rabelo. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, COEDI, 1998. v. II. p. 23-33.

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999a.

_____. A formação de professores para crianças de zero a dez anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 126-142, 1999b.

- CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional.** 1996. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- CRAIDY, Carmem Maria. Educação infantil e as novas legislações. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis E. **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 23-26.
- CURY, Carlos Roberto Jamyl. A educação infantil como direito. In: BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, COEDI, 1998. v. II. p. 9-15.
- ELIAS, Norbet. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico.** 1. ed. São Paulo: Atual, 1997.
- KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LEITE, Regina Isler Pereira. **O lugar da imaginação na prática pedagógica da educação infantil.** 2004. 98 p. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.
- ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional.** Ijuí: Unijuí, 2000.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 96, p. 58-65, 1999.
- SILVA, Daniele N. H. **Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- VEIGA, Cynthia G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.
- VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Children up to Three Years Old *Challenges of the nursery school*

ABSTRACT: This paper presents the changes in the understanding of childhood and children's education in Western society as a context for the discussion of play and pedagogical practices in early childhood education. It points out the tensions between expanding this level of education and ensuring quality in teaching practices, while emphasizing the vital role of play in early childhood education and discussing the pedagogical practices of the nursery school, one of the challenges facing early childhood education in the zero to three age bracket.

Keywords: Child Education. Nursery school. Play. Pedagogical practices.

De zéro à trois ans. *Les défis de la crèche*

RÉSUMÉ: L'article présente les transformations dans la perception de l'enfance et dans l'éducation de l'enfant dans la société occidentale comme contexte pour une discussion autour du jeu et des pratiques pédagogiques dans l'éducation infantile. Il met en exergue les tensions qui entourent l'expansion de ce niveau de l'enseignement et la garantie de qualité des pratiques pédagogiques, mettant en évidence le rôle fondamental du jeu dans l'éducation infantile et discutant les pratiques pédagogiques à la crèche, un des défis de l'éducation infantile de zéro à trois ans.

Mots-clés: Education infantile. Crèche. Jeu. Pratiques Pédagogiques.

De cero a tres anos *Los retos del jardín de infancia*

RESUMEN: El artículo presenta las transformaciones en la visión de la infancia y en la educación de los niños en la sociedad occidental como contexto para la discusión de los juegos y de las prácticas pedagógicas en la educación infantil. Indica las tensiones que envuelve la expansión de ese nivel de enseñanza y la garantía de la calidad en las prácticas pedagógicas, evidenciando el papel fundamental de los juegos en la educación infantil y discutiendo las prácticas pedagógicas en el jardín de infancia, uno de los retos para la educación infantil de cero a tres años.

Palabras clave: Educación infantil. Jardín de infancia. Jugar. Prácticas pedagógicas.