



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SUELI ROSA NAKAMURA

**O BRINCAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
Implicações Da Teoria Histórico-Cultural**

Londrina
2023



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2023

SUELI ROSA NAKAMURA

**O BRINCAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
Implicações Da Teoria Histórico-Cultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Silene Ferreira Barros

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

N163o Nakamura, Sueli Rosa .
O Brincar no Contexto das Políticas Públicas para a Educação Infantil :
implicações da Teoria Histórico-Cultural / Sueli Rosa Nakamura. - Londrina,
2023.
135 f. : il.

Orientador: Marta Silene Ferreira Barros.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Educação Infantil - Tese. 2. Políticas Públicas - Tese. 3. Direitos - Tese. 4.
Brincar - Tese. I. Barros, Marta Silene Ferreira . II. Universidade Estadual de
Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

SUELI ROSA NAKAMURA

**O BRINCAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL:**
Implicações Da Teoria Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade Estadual de Londrina - UEL,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Silene Ferreira
Barros
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Aparecida Meire Calegari-Falco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Sandra Aparecida Franco Pires
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 4 de dezembro de 2023

Dedico este trabalho aos meus pais Paschoa e Cassiano pelos ensinamentos e pelas orações que nunca faltaram.

Ao meu esposo Flávio que me deu o suporte necessário, cuidando dos nossos filhos para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa

Aos meus filhos Kenzo e Thiemy, minhas fontes de felicidade e realização.

AGRADECIMENTOS

Palavras nunca serão suficientes para expressar meu mais profundo agradecimento à professora Doutora Marta Silene Ferreira Barros. Muito além da orientação acadêmica, uma amiga leal que a vida me deu e por quem expresseo admiração e respeito pelo carinho, preocupação, dedicação, paciência e zelosa orientação ao longo de toda minha trajetória acadêmica, incentivando e apoiando-me nos momentos de angústias e incertezas quanto à possibilidade de término deste trabalho. A Você professora querida, minha mais sincera e profunda gratidão!

Meus sinceros agradecimentos à professora Doutora Sandra Aparecida Pires Franco, que em muitas manhãs de aulas sobre leitura e educação no PPEDU, permitiu-me regressar ao tempo da contação de história na escola e à importância da narrativa literária como experiência estética. Muito obrigada pelos apontamentos precisos, os quais contribuíram para ampliar e melhorar a escrita desta pesquisa.

À professora Doutora Aparecida Meire Calegari-Falco, externalizo minha gratidão pela disponibilidade do tempo de leitura e análise deste trabalho, pelas colaborações pontuais e preciosas, sobretudo, sobre as políticas educacionais, e pela riqueza de materiais enviados que trouxeram contribuições imprescindíveis para que eu pudesse aprimorar a escrita desta pesquisa.

A vocês duas professoras, muito obrigada por me darem o privilégio e a honra de compor esta banca!

Estendo meus agradecimentos ainda à Camila Crude dos Santos, amiga de muitas madrugadas de incentivo e que se tornou uma irmã nesta jornada, incentivando-me e ouvindo minhas inquietações: “Sem você, Ca, está jornada acadêmica não teria sido tão repleta de fé e perseverança!”

Não posso deixar de agradecer também aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação – PPEDU, da Universidade Estadual de Londrina, que tanto contribuíram com minha aprendizagem e formação; e aos colegas do Grupo de Pesquisa Foco - Formação, Práxis e emancipação na Educação Escolar: Implicações da Teoria Histórico Cultural no ensino, Aprendizagem e no Desenvolvimento Humano, pela partilha de conhecimentos, força e alegria em caminharmos juntos a jornada da educação.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da bolsa de pesquisa de Pós-Graduação.

*[...] A criança tem direito
Até de ser diferente.
E tem que ser bem aceita
Seja sadia ou doente.*

*Tem direito a atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e pão
Direito de ter brinquedos.*

*Mas criança também tem
O direito de sorrir.
Correr na beira do mar,
Ter lápis de colorir...*

*Ver uma estrela cadente,
Filme que tenha robô,
Ganhar um lindo presente,
Ouvir histórias do avô [...]*

(Rocha, 2002, grifo nosso)

NAKAMURA, Sueli Rosa. **O brincar no contexto das políticas públicas para a Educação Infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural**. 2023. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao PPEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, à Linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas, do Núcleo: Ação Docente, e ao Grupo de Estudos FOCO - “Formação, Práxis e Emancipação na Educação Escolar: implicações da teoria histórico-cultural no ensino, aprendizagem e no desenvolvimento humano”, e sua fundamentação adveio das contribuições legais existentes em documentos internacionais que reconhecem a criança como sujeito histórico de direitos e liberdades e da Constituição Federal de 1988 que tem assegurado diversas garantias para a promoção do desenvolvimento pleno e integral da criança. Desta forma, a legislação brasileira vem se alinhando ao entendimento de que o brincar é um direito fundamental de liberdade que se assenta no Princípio da Dignidade da Pessoa Humana. Para tal, elegemos compreender o brincar no contexto das políticas públicas para a criança na Educação Infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural. Assim, a investigação tem como objetivo geral compreender o brincar no contexto das políticas públicas para a Educação Infantil, uma vez que este universo é considerado fator essencial no processo de desenvolvimento integral da criança. O problema consiste em saber: como as políticas públicas para a Educação Infantil tem impactado a formação integral da criança preservando seus direitos, especialmente ao que se refere ao brincar, no sentido de assegurar seu processo de humanização? O suporte metodológico deste estudo consistirá em uma pesquisa bibliográfica e no levantamento de fontes documentais, com respaldo nos fundamentos da abordagem crítico dialético, da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico Dialético, os quais articulados a uma ação docente possibilitam que se zele por práticas pedagógicas que contemplem o brincar como contributo na promoção do pleno desenvolvimento físico, social, cultural, afetivo, emocional, linguístico e cognitivo da criança, desde sua mais tenra idade, em que se possa viabilizar que os ditames legais se consubstanciem reais e efetivos. Nesta linha de análise, como resultado, conclui-se que as políticas públicas educacionais que poderiam dar concretude ao brincar como instrumento da aprendizagem e promotor do desenvolvimento da criança, não tem se efetivado na Educação Infantil, sobretudo porque a própria Constituição ao assegurar a obrigatoriedade da educação básica a partir dos 4 anos de idade, reduz o subsídio para aquelas com idade de zero a três anos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas Públicas. Direitos. Brincar. Teoria Histórico-Cultural.

NAKAMURA, Sueli Rosa. Playing in the context of public policies for Early Childhood Education: implications of Historical-Cultural Theory. 2023. 135 pp. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

This research is linked to PPEDU - Postgraduate Program in Education at the State University of Londrina, the Teaching Research Line: Knowledge and Practices, of the Center: Teaching Action, and the FOCO Study Group - "Training, Praxis and Emancipation in School Education: implications of historical-cultural theory in teaching, learning and human development" and its basis came from the legal contributions existing in international documents that recognize the child as a historical subject of rights and freedoms and from the Federal Constitution of 1988, which has ensured several guarantees for the promotion of the child's full and integral development. In this way, Brazilian legislation has been aligned with the understanding that playing is a fundamental right of freedom that is based on the Principle of Human Dignity. To this end, we chose to understand playing in the context of public policies for children in Early Childhood Education based on Historical-Cultural Theory. Thus, the research's general objective is to understand playing in the context of public policies for Early Childhood Education, since this universe is considered an essential factor in the child's integral development process. The problem is to know: how have public policies for Early Childhood Education impacted the integral education of children, preserving their rights, especially with regard to play, in order to ensure their humanization process? The methodological support of this study will consist of bibliographical research and the survey of documentary sources, supported by the foundations of the critical dialectical approach, Historical-Cultural Theory and Dialectical Historical Materialism, which, combined with teaching action, enable practices to be taken care of pedagogical practices that consider playing as a contribution to promoting the full physical, social, cultural, affective, emotional, linguistic and cognitive development of the child, from an early age, in which it is possible for legal dictates to become real and effective. In this line of analysis, as a result, it is concluded that public educational policies that could give concrete form to playing as an instrument of learning and promoter of child development, have not been implemented in Early Childhood Education, especially because the Constitution itself, by ensuring the obligation of basic education from the age of 4, reduce the subsidy for those aged zero to three years.

Key-words: Child Education. Child. Rights. To play. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Pós-Graduação
ART.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DDC	Declaração dos Direitos da Criança
DUDC	Declaração Universal dos Direitos da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação
LINDB	Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MLPI	Marco Legal da Primeira Infância
NRF	Novo Regime Fiscal
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPI	Plano Nacional pela Primeira Infância

RNPI	Rede Nacional Primeira Infância
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	Estado do conhecimento: pesquisas preliminares.....	29
2	A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	37
2.1	O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	39
2.1.1	A Importância da Cultura Elaborada Para o Processo de Aprendizagem na Educação Infantil.....	44
2.2	INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: EIXO ESSENCIAL DA ATIVIDADE DA CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS.....	53
2.2.1	Atividade de Comunicação Emocional Direta.....	57
2.2.2	Atividade Objetal Manipulatória.....	63
2.2.3	Jogos de Papéis Sociais.....	67
2.3	O BRINCAR COMO EXPRESSÃO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	73
3	A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS.....	79
3.1	A CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA DE CRIANÇA E INFÂNCIA: UM OLHAR A PARTIR DA LEGISLAÇÃO.....	86
3.1.1	A Proteção Integral Da Criança Nas Declarações Da ONU, Da Constituição Federal De 1988 E Do Estatuto Da Criança E Do Adolescente.....	92
3.2	EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONFLUÊNCIAS E DISSONÂNCIAS IMPLÍCITAS NOS DOCUMENTOS LEGAIS.....	100
3.3	O DIREITO DE BRINCAR LEGISLADO E A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	115
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
	REFERÊNCIAS.....	126

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao PPEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, à Linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas, do Núcleo: Ação Docente, e ao Grupo de Estudos FOCO - “Formação, Práxis e Emancipação na Educação Escolar: implicações da teoria histórico-cultural no ensino, aprendizagem e no desenvolvimento humano”.

Minha trajetória acadêmica no Grupo de Estudos FOCO iniciou em 2018, com minha entrada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e foi das muitas leituras e diálogos entre docentes e discentes da Universidade Estadual de Londrina sobre os textos da Teoria Histórico-Cultural e da realidade vivenciada no PIBID que meu interesse pelo tema surgiu.

Confrontando a Teoria Histórico-Cultural, o positivado no conjunto normativo legal e as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, pude observar que apesar da unanimidade sobre a importância do brincar para o aprendizado na infância ser um tema bastante explorado em pesquisas acadêmicas, o brincar como instrumento de aprendizagem ainda não é uma realidade cotidiana efetiva na práxis docente das instituições escolares com as quais tive contato acadêmico e profissional.

Em relação à legislação, novas inquietudes surgiram: por que a universalização do acesso à Educação Infantil não alcança as crianças menores de 4 anos? Seria por que na Constituição Federal, a obrigatoriedade do ensino só é garantida a partir desta faixa etária? Do ponto de vista da universalização do acesso à Educação, não estaria o texto constitucional contribuindo para uma cisão dentro da etapa da Educação Infantil?

Quiçá estas indagações se convertam no começo de uma discussão mais profícua sobre a necessidade de que os deveres do Estado, da Sociedade e das Famílias se mobilizem para garantir que o direito à educação seja, de fato, universal a todas as etapas da Educação Infantil, melhor ainda se puder suscitar uma práxis mais comprometida em trazer mais brincadeiras para as aprendizagens das crianças pequenas, assegurando-lhes à Dignidade de ser humanizada pelo processo educativo.

Embora a brincadeira seja reconhecida como um potencial

instrumento para impulsionar o aprendizado, nota-se que ela ainda encontra muitas barreiras para se efetivar na prática cotidiana das instituições de Educação Infantil, sendo impedimento à consolidação de um direito fundamental social da criança, e justificativa que embasa a razão de ser desta pesquisa.

O problema deste estudo consiste, portanto, em saber: como as políticas públicas para a Educação Infantil tem impactado a formação integral da criança preservando seus direitos, especialmente ao que se refere ao brincar, no sentido de assegurar seu processo de humanização?

A investigação tem como objetivo geral compreender o brincar no contexto das políticas públicas para a Educação Infantil, uma vez que este universo é considerado fator essencial no processo de desenvolvimento integral da criança.

Os objetivos específicos que norteiam a pesquisa buscam elucidar, à luz da Teoria Histórico-Cultural, a importância do brincar para desenvolvimento psíquico, cognitivo, afetivo e físico da criança na Educação Infantil; averiguar se os comandos normativos que reconhecem o direito ao brincar às crianças, estão sendo eficazmente aplicados na prática diária da Educação Infantil; apontar o valor da formação inicial e continuada de professores para atuarem como mediadores das vivências lúdicas na direção de uma perspectiva educacional de humanização e emancipação da criança na Educação Infantil.

Há vários tipos de brincadeiras e o ato de brincar é exercido de diversas formas ao longo da infância, assim a brincadeira de um bebê difere da forma como uma criança mais velha brinca. Se antes dos três anos a criança observa e inicia o processo de internalização do objeto em sua função social direta, por volta dos três anos em diante, ela passa a atribuir novos significados aos objetos e levar tais significações para a brincadeira, denotando claramente nesta fase o surgimento da imaginação. Percebe-se nesta passagem a origem da brincadeira de faz de conta estudada por Vigotski¹ (2008) e destacada por Elkonin (2009) como brincadeiras de papéis sociais.

Para explicar as diferenças entre o ato de brincar (ação), a brincadeira (atividade) e o brinquedo (objeto), vale suscitar preliminarmente o

¹ Considerando-se que o nome de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) foi grafado de diferentes formas - Vygotsky, Vygotski, Vigotsky Vigotski – dentre outras mais, utilizaremos nesta pesquisa a grafia “Vigotski”, exceto se em citações tiver sido escrito de outra maneira, quando reproduziremos a grafia utilizada na obra referenciada.

seguinte questionamento: “A brincadeira é a atividade principal ou, simplesmente, uma atividade predominante quando a criança está nessa idade?” (Vigotski, 2008, p. 23) Do ponto de vista do desenvolvimento isto importa porque o significado do brincar, das brincadeiras e dos brinquedos ganham novos sentidos à medida que a relação dialética entre eles e à criança e seu meio social são estabelecidas em um processo de aprendizagem.

Assim, desta indagação surgem duas questões centrais em torno da brincadeira de faz de conta, a sua origem e o papel que ela desempenha no desenvolvimento infantil, elementos que ajudam a responder e compreender as sutis diferenças que há entre estes três conceitos que, embora tenham significados distintos, inter-relacionam-se.

Primeiramente no que se refere à gênese e ao papel desempenhado pela brincadeira no desenvolvimento infantil, Prestes (2016, p. 32-33) informa que

[...] a mudança do papel da criança na sociedade que ocorreu com a alteração do caráter da organização social do trabalho, tornando mais complexos os meios de produção e as formas de trabalho, possibilitou a emergência da atividade de brincar, pois as crianças começaram a ser impedidas de participar diretamente da atividade de trabalho. É nesse momento que nasce a brincadeira de faz de conta. E, mesmo com a impossibilidade de determinar o momento histórico exato em que surge – ele pode ser diferente nos diversos povos –, é importante destacar que está ligado à emergência da necessidade de uma preparação especial das crianças para poderem participar do trabalho dos adultos, o que provoca, inclusive, a necessidade do ensino para que as crianças possam operar determinados instrumentos. Portanto, a brincadeira tem origem social e seu surgimento não está ligado a forças instintivas, mas às condições sociais da vida da criança, ao seu papel na sociedade. Impedidas de participar diretamente das atividades dos adultos, liberadas das preocupações com a sua sobrevivência, as crianças inventam a brincadeira de faz de conta que, por sua vez, exerce um papel decisivo no surgimento de períodos específicos do desenvolvimento humano, separados por determinados espaços de tempo.

Não há um marco histórico que defina com exatidão o momento específico em que a brincadeira de faz de conta teve sua origem, entretanto, nota-se que à medida que os meios de produção provocaram mudanças na organização social do trabalho, reorganizou-se também a situação da criança na sociedade, separando as atividades da infância daquelas afeitas à vida adulta.

Voltando ao questionamento supracitado, Vigotski (2008, p. 24)

assim o responde: “parece-me que, do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar” (Vigotski, 2008, p. 24).

Para o autor, a brincadeira é uma atividade que guia o desenvolvimento infantil em determinado período da vida, pois “na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária”. E prosseguindo nesta assertiva, afirma: “Parece-me que é esse o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar dentro do grupo geral de outras formas de atividade da criança” (Vigotski, 2008, p. 25).

Isto significa que não é qualquer ato que se transforma em brincadeira de faz de conta, mas apenas aquele em que a criança cria uma situação imaginária na qual, a partir de experiências anteriores, reinterpreta a realidade vivida, subordina-se a regras ocultas nelas existentes, para então, reelaborar uma realidade nova que atenda aos seus anseios e desejos imediatamente não realizados.

já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do exército vermelho, num marinheiro, todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e mais verdadeira criação. É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (Vigotski, 2018, p.18).

O ato de brincar pode até atender à satisfação da vontade da criança, mas desprovido de ação criadora, frisa-se, não se converte em brincadeira de faz de conta, pois esta é a brincadeira que possibilita à criança a “[...] capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras

[...]”. Neste ponto particular, que “[...] constitui a base da criação” (Vigotski, 2018, p.19), manifestam-se as probabilidades de criar e recriar uma situação imaginária.

Numa situação de brincadeira, a criança vivencia situações que não pode viver na vida real. Ela quer ser mãe, mas não pode; quer ser maquinista de trem, mas também não pode; quer ser professora, mas também não pode. Então, ela inventa a brincadeira e conjuga no personagem que quer ser as características que quiser. Ao brincar, a criança, segundo Vigotski, não está refletindo a realidade nua e crua. Por exemplo, ao brincar de mãe, não está representando apenas as características de sua mãe; ela é livre para criar a situação imaginária para a mãe que também cria, mas, ao mesmo tempo, essa mãe “imaginária” segue, na brincadeira, regras sociais da vida real (Prestes, 2012, p.68).

Se a imaginação é o resultado da força motriz posta em movimento pelas brincadeiras de faz de conta, as regras ocultas nelas contidas, sejam impostas pelos objetos ou pelas pessoas, apresentam-se como vetor à tomada de consciência da criança acerca da existência das regras sociais da vida real. Portanto, “qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária. Parece-me que essa tese está clara” (Vigotski, 2008, p. 28).

O brinquedo, por sua vez, pode ser qualquer objeto ou instrumento da cultura utilizado na ação de brincar, que serve para engendrar novas formações psíquicas. Citando os estudos de Lewin, Vigotski (2008, p. 29) atribui aos objetos um caráter impulsionador na primeira infância “[...] segundo o qual os objetos ditam a ela o que tem de fazer - a porta induz-lhe o querer abrí-la e fechá-la; a escada, a querer subir, o sininho a querer tocá-lo. Ou seja, nas atividades da criança na primeira infância, a força impulsionadora provém dos objetos e determina o comportamento dela [...]”. Todavia, para crianças que estão na fase das brincadeiras de faz de conta, por exemplo, “[...] os objetos perdem o seu caráter impulsionador. A criança vê algo, mas age de forma diferente em relação ao que vê. Assim, percebe-se que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (Vigotski, 2008, p. 29).

Pelos dois trechos acima citados, observa-se que ao mencionar o papel do brinquedo na brincadeira, Vigotski se preocupou em analisá-lo a partir das relações estabelecidas entre ele e a ação da criança, ora impulsionada pela íntima união entre afeto e percepção que põe em movimento uma reação motora-afetiva, ora enquanto objeto de suporte numa representação simbólica do pensamento.

Além desta peculiaridade, deve-se compreender que o brinquedo é secundário nos estudos de Vigotski, isto é, sua preocupação foi analisar em que medida a criança, a partir da sua ação sobre o brinquedo no seu contexto, desenvolve certas funções psicológicas superiores (deslocamento na zona de desenvolvimento próximo). Em outros termos, a preocupação do autor propendeu a analisar a ação sobre o objeto, não num sentido unilateral, mas dialético, em que a ação no mundo (por meio do brinquedo) gera um retorno, isto é, o mundo também age sobre o indivíduo.

Em linhas gerais, a ação ou atividade – e aqui podemos exemplificá-la pela “ação sobre o brinquedo” (brincar) – é um processo em transformação (dialético) que origina necessidades e motivos, engendra outras atividades estruturalmente novas (formas distintas de brincar) e, sobretudo, propicia a emergência de novas formações psíquicas (Grillo; Spolaor; Prodócimo, 2019, p. 7-8).

Vigotski esmerou-se em centrar na busca das necessidades que movem uma criança à ação de brincar, na relação estabelecida por ela nas brincadeiras com o brinquedo e no quanto este processo é capaz de proporcionar pela mediação com o outro, o surgimento da imaginação, da tomada de consciência sobre as regras sociais, sobre o próprio comportamento, autorregulando-se enquanto internaliza, apropria-se, reproduz e ressignifica esta relação dialética entre si e o mundo da cultura que lhe cerca. O brincar, enfim é um campo de ação da criança no mundo, “[...] possibilitando emancipação, autoafirmação (constituição da subjetividade) e desenvolvimento [...]” (Grillo; Spolaor; Prodócimo, 2019, p. 10).

O reconhecimento da criança como sujeito histórico de direitos e com direito ao brincar e à brincadeira como expressão da sua singularidade humana dentro do grupo social a qual pertence, foi assegurado por muitos documentos internacionais voltados à proteção da infância e, posteriormente, acolhido dentro do ordenamento pátrio para garantir, na ordem jurídica interna, os direitos ratificados nas Declarações internacionais.

A redefinição da atuação estatal no Estado Democrático de Direito impôs desafios à efetiva universalização da educação e pressionou a manutenção da pauta relacionada à Educação Infantil. Com a redemocratização do país, a infância brasileira passou por uma reestruturação institucional e a escola passou a despontar como segmento social promotor da efetividade da garantia dos direitos da criança cidadã, notadamente, o direito à liberdade de brincar.

Para dar concretude a este propósito, elege-se a brincadeira como uma das formas mais eficazes pelas quais a criança pode produzir sua história e

enriquecer a experiência da cultura na qual se encontra. Eis que, o brincar é um instrumento que promove a construção da autonomia e da emancipação social e humana da criança, servindo ainda como motor para o aprendizado e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das máximas potencialidades das crianças. A ludicidade contida no brincar proporciona um modo de aprendizagem processual, implicando no contexto escolar a necessidade de uma formação docente que reflita sobre a organização das práticas pedagógicas, resignificando-as de acordo com as necessidades e peculiaridades das crianças que a instituição atende.

Na escola, o brincar ganha força e se consolida como um meio eficiente para efetivação de ações concretas que provoquem mudança de postura e transformação no desenvolvimento psíquico infantil, razão pela qual se torna imprescindível que a prática pedagógica seja exercida por um corpo docente com formação específica desde o início de sua formação profissional e que, neste bojo, a implementação de políticas públicas para valorização da formação inicial e continuada de professores, mediadores do processo de formação educacional da criança, possa se tornar aliada à melhoria da qualidade da educação da infância, podendo inclusive contribuir na relação de aproximação entre a universidade e a escola de Educação Básica.

Neste passo, não se pode deixar de apontar a necessidade de uma práxis docente alinhada a uma pedagogia pautada em uma abordagem crítico-dialética, viabilizando que o trabalho docente esteja articulado com uma ação pedagógica que zele por práticas educativas que, congregando a tríade cuidar-educar-brincar, no qual o ensino é o principal elemento para que esse trinômio aconteça, propiciem que os professores estejam comprometidos com um processo educativo humanizador e emancipatório que favoreça a criança cidadã se tornar crítica e produtora de conhecimento e cultura dentro e fora do ambiente escolar.

Como contributo à melhoria da qualidade da atuação dos professores na Educação Infantil, a Teoria Histórico-Cultural foi elegida nesta pesquisa por ser considerada um referencial teórico-metodológico fundamental para a compreensão do desenvolvimento psíquico, e também o materialismo histórico-dialético por ser o método de investigação que busca compreender os fenômenos sociais e históricos tais como eles se apresentam na realidade objetiva.

Lavoura e Martins, (2018, p. 237) assinalam que as técnicas e os procedimentos de análise para investigação das pesquisas no materialismo histórico

dialético percorrem um caminho metodológico na relação sujeito-objeto que, por meio da abstração, “[...] permite ao sujeito investigador desnudar as formas fenomênicas de um objeto investigado [...]”, movendo-se a partir da aparência empírica da realidade para então desvelar as categorias que expressam as determinações que constituem a gênese do objeto investigado. Em resumo:

Cabe ao sujeito investigador, utilizando-se da abstração, mediante a capacidade da análise, ir além da factualidade do dado imediato para alcançar a identificação dos processos que ela – factualidade – é aparência. Ir além da factualidade é deslocar-se da empiria à concretude real do objeto ou fenômeno, descobrindo seus traços essenciais que se revelam por meio das categorias analíticas que são expressões das determinações do objeto. Sem a capacidade de abstrair-se do fato dado é impossível o conhecimento teórico (Martins; Lavoura, 2018, p. 238).

Para relacionar os fundamentos do método às ciências sociais e humanas, sobretudo, àquelas afetas à educação, vale trazer ao campo da investigação científica a correlação entre duas dimensões: a dimensão ontológica e a dimensão epistemológica da realidade, no intuito de compreender o tratamento dado ao objeto investigado em sua realidade concreta.

A dimensão epistemológica permite uma abstração [...] “como conhecer” [...] (Netto, 2011, p. 27) o conjunto de conhecimento científico sistematizado pela humanidade sobre uma determinada realidade social, esta dimensão, contudo, está contida na dimensão ontológica cuja característica permite “como conhecer um objeto real e determinado”, ou seja, a explicação do conhecimento do ser ou dos objetos como eles realmente são constituídos em si por meio movimento histórico e social da atividade vital realizada pelo ser social (Netto, 2011 *apud* Martins; Lavoura, 2018). Dito de outro modo:

Para o materialismo histórico-dialético, o processo referente à indagação de como é possível conhecer um objeto (dimensão epistemológica) está internamente contida num processo de maior expressão e objetividade, qual seja, a indagação de que as coisas, os objetos e os fenômenos da realidade verdadeiramente são (dimensão ontológica) (Martins; Lavoura, 2018, p. 238).

Devido à importância da consciência crítica do trabalho docente para promoção do processo educativo humanizador e emancipatório da criança, importa

abordar, ainda que em breves linhas, a ontologia do ser social pela ótica da metodologia marxiana, no escopo de evidenciar o quanto o trabalho, enquanto atividade vital, reflexo da subjetividade humana e símbolo das máximas elaborações culturais da história da humanidade, exigem sólidos alicerces na edificação da constituição do ser social.

Para que o trabalho humano não se torne mero ato mecanicista e alienado e o trabalhador seja direcionado a uma ação consciente e planejada, vindica-se, dentro de uma abordagem crítico-dialética, uma práxis educativa cuja finalidade teleológica emancipe e humanize o ser para que ele possa organizar e transformar a própria realidade, libertando-se da subserviência imanente ao âmago do projeto capitalista de dominação da classe trabalhadora pela classe burguesa.

A natureza ontológica do pensamento marxiano busca conhecer um objeto real e determinado ante uma situação igualmente real e concreta, concebendo, pois, que a origem da realidade do ser social se manifesta nas ações concretas da vida real e não no campo das ideias. Entendendo que a existência da vida material precede o pensamento, Marx afirma que “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 2008, p. 47).

Marx não dissocia sociedade de natureza, atribuindo a esta última um caráter ontológico por ser a base vital na qual o ser se constitui, devido a existência do meio natural independêr da sociedade, enquanto que a sociedade sem a natureza não sobrevive. Partindo desta ótica, o autor inverte a dialética hegeliana, enfatizando que é na materialidade das coisas e não no campo das ideias que está a gênese do movimento que pelo qual o ser se constitui e se objetiva para transformar o meio natural, ao mesmo tempo em que por ele é transformado.

Considerando que o pensamento concreto é uma totalidade contraditória, oriundo de uma síntese de múltiplas determinações, Marx investiga na realidade o fundamento que explica os fenômenos das coisas existentes no pensamento do ser, não desconsiderando, entretanto, a relação dialética entre o sujeito e o objeto. A análise do objeto pela via do pensamento permite a formulação das abstrações e dos conceitos mais simples, e, em uma relação crítico-dialética com determinantes históricos, políticos, econômicos e culturais, refazer o caminho inverso.

Envolta na particularidade da história, a subjetividade humana se constitui e é constituída pelas atividades socialmente produtivas, viés por meio do qual Marx vê no trabalho, a categoria fundante pela qual o homem se constitui enquanto ser social. Em Marx, as categorias “exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada” (Netto, 2011, p. 46) e, mesmo sendo reais e concretas, pela abstração, via mediação do pensamento, também pertencem à ordem do pensamento, portanto também são categorias reflexivas.

Além da mediação, a totalidade e a contradição também são categorias que estão presentes na teoria metodológica marxiana e que se articulam para exprimir um modo de ser e de existir. A totalidade diz respeito à realidade como um todo estruturado de tal forma que um fato possa ser racionalmente entendido. Para apreensão desta totalidade, faz-se necessário mediações que as articulem, posto que as totalidades não têm relações diretas entre si. A contradição, por sua vez, manifesta-se como uma mola propulsora do processo deste percurso.

Marx salienta que além de ser a categoria mais simples, o trabalho está inserido em todas as sociedades. Apesar disto, a simplicidade desta categoria, como representação da universalidade de um todo, revela-se tão complexa e abstrata quanto suas manifestações mais concretas, como por exemplo, o sistema monetário, a riqueza e o dinheiro.

Corroborando este pensamento, o capital, como categoria, por sua vez, sobrevém em razão da troca, da divisão do trabalho (trabalho assalariado), dos preços e do dinheiro, dentre outros, atestando que as categorias econômicas são abstrações emanadas das relações sociais de produção e do aspecto histórico da sociedade.

A partir do método do materialismo histórico dialético e com base na divisão de classes e na exploração do trabalho assalariado do proletariado pela classe burguesa, Marx esclarece que os fundamentos que amparam as categorias econômicas são abstrações provenientes de movimentos históricos reais da sociedade, como o da luta de classes, por exemplo.

Contrapondo-se à dialética de Hegel, que vê a luta de classes como manifestação advinda de um processo do pensamento do sujeito, Marx explica que a chave para transformação da sociedade de classes se inicia no campo da

materialidade das coisas, para, posteriormente, ser processada e interpretada no campo das ideias, pela via do pensamento do sujeito.

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto.” E explica que para “Hegel, o processo do pensamento – que [o mesmo] transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa.”, enquanto para ele “[...] ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado” (Marx, 1985, p.16).

As categorias pelas quais o método dialético marxiano se fundamenta não são imutáveis e estão em livre e constante trânsito no curso da história e partem da aparente realidade sócio-histórica imediata em direção à sua essência, portanto, da parte ao todo, do singular ao universal e do mais simples ao mais complexo.

Na busca da essência das coisas que estão no pensamento, a lógica dialética inicia seu percurso pela materialidade das relações sócio-históricas produzidas pela humanidade e, neste passo, o trabalho como atividade vital do homem se apresenta como categoria central para analisar a essência da estrutura laboral e da organização do ser em sociedade. De acordo com Lukács (2004, p. 38-39), a essência do trabalho não alienado é produto de um planejamento que já estava no consciente do trabalhador, pois

A essência do trabalho consiste, justamente, na capacidade de ir além da fixação do ser vivente na relação biológica com seu ambiente. O momento essencialmente distintivo não é dado pela perfeição dos produtos, mas pelo papel da consciência, que precisamente aqui deixa de ser um mero epifenômeno da reprodução biológica (Lukács, 2004, p. 38-39 - tradução nossa).

Logo, a atividade vital e essencial do trabalho não objetivado do ser social não eflui nem se esgota em mera operação mecânica, mas na ação humana transformadora da própria realidade vivida, permeada pela tomada de consciência sobre as relações sociais de produção e as formas pelas quais estas se organizam para determinar as condições de vida na sociedade capitalista.

Ao explorar o trabalhador pagando-lhe um valor menor do que lhe é devido, a organização dos meios de produção na sociedade capitalista não só expropria a essência do trabalho humano, tornando-o alienado, como também

usurpa as possibilidades de que na plenitude da essência da atividade vital do trabalho, o homem se humanize.

A perspectiva crítica e dialética instrumentaliza a compreensão de como se formam as bases das relações sociais e dos modos de produção econômica que perpetuam o projeto capitalista voltado à manutenção da subserviência e alienação do ser humano e mostra a direção para a sua emancipação social.

A rota para a reestruturação do modo como a sociedade capitalista organiza a produção dos bens materiais e imateriais requer um projeto metodológico fundamentado em uma teoria educacional convergente com os pressupostos da teoria marxista, cuja defesa sobre a finalidade ontológica, centra-se no processo de humanização e emancipação do ser social. Segundo Saviani,

[...] A tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitaram a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, num novo homem, enfim (Saviani, 2011, p. 24).

Em uma concepção dialética de ciência, Saviani (2007) propõe que a Pedagogia deve seguir um movimento de parte da síncrese (representação caótica do todo) até chegar à síntese (resultado da totalidade das múltiplas determinações) intermediada pela análise das abstrações mais simples. Assim, na passagem do senso comum à consciência filosofia, o trabalho docente deve penetrar nos fenômenos que abarcam a realidade aparente para dela extrair a categoria mais simples e pela via do pensamento reconstruir esta realidade antes aparente, e agora concreta, compreendendo plenamente o fenômeno observado.

De fato, olhar além da aparência dos fenômenos da realidade em direção à essência das coisas que constituem o objeto investigado, desvelando-os, é indispensável à práxis docente, sem desconsiderar que no processo de articulação do conhecimento teórico ao conhecimento prático, o aprendizado do conhecimento

científico passa por uma série de problematizações, tensões, rupturas e transformações que exigem constante mediação do professor, haja vista que nelas também estão engendradas as possibilidades de superação do processo sincrético rumo ao processo sintético.

Para Saviani (2007) este método científico pedagógico constitui uma orientação segura para guiar o processo de descoberta de novos conhecimentos e de transmissão-assimilação de conhecimentos, cristalizada no método de ensino, que, por sua vez, conduz à “catarse”, manifestada pelo momento da ascensão da elaboração de uma nova forma de entendimento da consciência do ser social, que pela via do trabalho pedagógico, apropria-se dos instrumentos culturais, convertendo-os em subsídios para a sua ação e transformação social.

Lançadas as bases para que o trabalho educativo possa produzir em cada ser social a humanidade que é produzida historicamente pelo coletivo humano (Saviani, 2011), perquire-se como necessário para orientar a práxis docente, quais seriam e como podem ser utilizados os instrumentos que balizam e medeiam as relações com o outro, transformando-o em um ser consciente e não alienado, capaz de subverter a ordem imposta pela divisão de classes e emancipar-se enquanto se humaniza.

Acredita-se neste sentido que o conhecimento do professor acerca das fases da periodização do desenvolvimento e das formulações metodológicas presentes nos aportes da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, sem deixar de lado que o conhecimento científico é moldado por um trabalho pedagógico que considera que a intencionalidade na forma de organização e seleção de conteúdos, são elementos chaves para elevar o saber da criança do senso comum ao conhecimento erudito.

Na direção deste desígnio, porém, é válido se atentar ao fato de que as determinações da lógica capitalista impactam toda a cadeia produtiva, e o sistema educacional não lhe fica imune, pelo contrário, o adequado funcionamento das determinações do capital não se sustenta sem que haja uma “[...] sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo” (Mészáros, 2007, p. 206).

Neste particular, Mészáros (2007) alerta que enquanto cada indivíduo “internalizar” a existência da condição de posições hierárquicas na sociedade como um parâmetro legítimo e adequado para sua subsistência,

mormente o funcionamento da engrenagem do mutante sistema capitalista estará assegurado. Na internalização das pressões externas, a educação formal se torna mercantilizada, alienada e reprodutora de um consenso na qual aprisiona e é aprisionada. Porém, há que se ter presente também que “[...] a educação formal não é a lógica primária que consolida o sistema do capital” (Mészáros, 2007, p. 206). Nesta esteira, com base em Gramsci (1957), Mészáros (2007) sustenta que todo ser humano pode contribuir para manter ou romper com a lógica dominante.

Em meio ao movimento de confronto entre a hegemonia e o antagonismo, o autor reitera as palavras de Paracelso (1951, p. 181 *apud* Mészáros, 2007, p. 211) - “a aprendizagem é a nossa própria vida” - no sentido de que para além das instituições de educação formal, a ruptura também se faz fora dela e isto ganha força à medida que em espaços não formais, os processos de mudança não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal. Por esta perspectiva, o autor traz a noção de *contraconsciência* de Constantino (1978 *apud* Mészáros, 2007) que defende que a alternativa para romper com a internalização dominada colonialmente em direção à transformação emancipadora está na adoção de uma totalidade de práticas que congreguem distintos segmentos, como os do âmbito político, educacional e cultural.

A criação de um novo metabolismo vindica estratégias radicalmente diferentes das que historicamente foram produzidas pela sociedade, e a educação tem um papel de contributo importante na formação da “*automudança consciente*” dos indivíduos para que transcendam a “*auto-alienação do trabalho*”, consoante apregoado na concepção marxista. (Mészáros, 2007, p. 217 *grifos do autor*). Nesta direção, o autor pondera que a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora são conceitos chaves interligados e indispensáveis para promover a ruptura com a lógica capitalista.

A educação emancipatória é aquela que ajuda o indivíduo a pensar a realidade de forma crítica e não subalterna aos caprichos da mera reprodução das relações sociais capitalistas, o que pressupõe uma igualdade substancial e não formal de todos os seres humanos.

Assim, promover uma educação que vá para além da subserviência à lógica capitalista requer a adesão de “produtores livremente associados” e uma intervenção educativa que oriente os indivíduos no sentido de que a escolha de uma

alternativa concreta de controlar a reprodução metabólica social só pode ser conquistada com a automeadiação, indissociada “[...] do autocontrole e da auto-realização através da liberdade substantiva e da igualdade, numa ordem social reprodutiva regulada pelos indivíduos associados,” (Mészáros, 2007, p. 221), isto é, uma intervenção educativa orientada à transformação das relações sociais e produtivas, calcada em princípios de cooperação e justiça social, para além dos limites impostos pelo capitalismo. Mészáros (2007, p. 223) entende que a educação

[...] pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos – todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixa-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso (*grifos* do autor).

Fornecer os instrumentos que viabilizem soluções que vão além das aparências dos fenômenos, abarcando-lhe sua essência na tarefa de romper com a lógica opressora e dominante de uns sobre outros, não é barreira fácil de transcender. A libertação destas amarras exige consoante mencionado, a junção de esforços de distintos segmentos da sociedade articulados à educação.

Ao âmbito político cumpre o papel de assegurar que as condições do trabalho docente não restem precarizadas pelos desmandos da classe dominante, garantindo a qualidade da formação continuada de professores, oportunizando-lhes tempo de leitura e debate sobre novas metodologias de ensino e aprendizagem, de participação em grupos de pesquisas para que a interação entre pares permita o compartilhamento e aprimoramento das práticas pedagógicas e os resultados delas decorrentes, ampliando a visão de ensino para além da instituição e da comunidade em que atuam, propiciando-lhes, enfim, pensar sobre a própria prática pedagógica adotada e ressignificar sua atuação docente para que ela seja promotora de um processo de aprendizagem e formação humana emancipatória por e para todas as instâncias da vida, intra e extraescolar.

Tendo em vista que a rotina extenuante do professor, com uma carga horária que muitas vezes envolve dois turnos de trabalho em escolas geralmente distantes uma da outra, não propicia que esta realidade se converta em

fato concreto, fazendo com que conhecimento teórico e prática pedagógica fiquem desarticulados no cotidiano escolar.

Especialmente no que tange à educação da infância, observa-se que instrumentos úteis ao processo de aprendizagem, como as brincadeiras, por exemplo, ficam à margem da rotina diária vivida pelas crianças nas instituições de Educação Infantil, e grande parte disso se deve à falta de incentivo das políticas públicas que, também desarticulada da realidade escolar, tornam-se mera letra de lei, alheia e carente de eficácia plena diante dos poucos recursos orçamentários e investimentos destinados pelo poder público para dar suporte às dificuldades de infraestrutura física e humana que permeiam todo o sistema público de educação brasileiro.

Para demonstrar estas assertivas, o trabalho foi organizado da seguinte maneira: no segundo capítulo analisou-se como a aprendizagem na Educação Infantil promove o desenvolvimento psíquico da criança em cada período etário, a partir da influência do meio cultural no qual ela está inserida. No terceiro capítulo, cujo objetivo específico foi o de analisar a criança, como sujeito de direitos, investigou-se como a concepção contemporânea de infância tem influenciado as legislações, assegurando que por meio de interações e brincadeiras, as crianças possam ter seu direito de aprendizagem garantido dentro do espaço escolar.

Para dar suporte a este estudo, utilizou-se como metodologia, a análise de documentos oficiais e a pesquisa bibliográfica fundamentada no aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural que alicerça a atuação docente na Educação Infantil e se constitui em referencial teórico-metodológico fundamental para a compreensão do psiquismo histórico-cultural.

Sabendo-se que nos primeiros anos de vida ocorrem as formações das estruturas do psiquismo humano sobre as quais irão se desenvolver as estruturas do pensamento, do domínio da linguagem e das relações que a criança estabelece com as pessoas e com o meio, compreender as fases do desenvolvimento da criança se torna condição indispensável para um trabalho docente de qualidade.

Isto é relevante devido ao fato do aspecto lúdico do brincar propiciar uma forma de aprendizagem processual que, no contexto escolar cotidiano, reivindica a necessidade de uma formação docente reflexiva da organização de suas práticas pedagógicas em consonância com as necessidades e peculiaridades das

crianças que atende.

Neste sentido, portanto, o direito à liberdade de brincar da criança cidadã, à luz do referencial Histórico-Cultural, corrobora para consolidar o entendimento de que a brincadeira é um direito que, dentro do espaço escolar, contribui para o desenvolvimento do pleno potencial cognitivo, físico e afetivo das crianças na Educação Infantil. Não se pode olvidar, além disto, que a valorização da formação inicial e continuada de professores, mediadores no processo de formação educacional das crianças, também é condição imprescindível a requisitar a implementação de políticas públicas para lograr êxito neste mister.

1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: PESQUISAS PRELIMINARES

Tendo-se em vista que o êxito da defesa da temática proposta é permeado por um aporte teórico que considera que o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação do sujeito com seu meio sociocultural, que o brincar como instrumento de aprendizagem é um direito a ser salvaguardado e que a valorização da formação inicial e continuada do professor tem que estar garantida para a concretude deste propósito, esta pesquisa fez alguns estudos preliminares no intuito de verificar se as políticas públicas que materializam as recomendações estabelecidas nas Declarações internacionais e ratificadas no ordenamento pátrio estão sendo efetivadas na realidade cotidiana das instituições de Educação Infantil.

Assim, no escopo de verificar o alcance das produções científicas em nível de Pós-Graduação no Brasil acerca desta questão, foi feito um levantamento dos dados bibliográficos concernentes às pesquisas realizadas sobre o tema proposto, contemplando-se produções científicas diversificadas, consistente em artigos, dissertações e teses oriundas dos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e também da Biblioteca da Scientific Electronic Library Online – SCIELO, compreendidas no período entre 2009 e 2020.

Os três bancos de dados supracitados são programas que organizam todo o material científico produzido pelos pesquisadores em língua portuguesa e estrangeira.

Para dar início a esta busca, optou-se por não inserir nenhum demarcador temporal específico que delimitasse a procura dos trabalhos a ser encontrados.

Os seis descritivos utilizados para este alcance foram sendo ampliados para reduzir a proporção dos trabalhos encontrados e viabilizar a análise do teor nele contidos para saber se abordavam ou não a temática desta pesquisa.

Assim, na primeira busca inseriu-se o descritivo “Brincadeiras e políticas públicas” que encontrou 2.196 resultados nas 3 plataformas pesquisadas.

Na segunda busca, ampliou-se o descritivo para “Brincadeiras e políticas públicas para a educação infantil” delimitando o âmbito educacional de interesse desta pesquisa, sendo encontrado um resultado de 878 trabalhos.

No terceiro descritivo “Brincadeiras e teoria histórico-cultural”, intencionou-se verificar a quantidade de produções existentes dentro da Teoria Histórico-Cultural, aporte referencial norteador deste trabalho, contabilizando-se 327 pesquisas encontradas, dentre as quais, selecionou-se um artigo de 2009 na plataforma Scielo, cujo teor trazia relevância para a temática proposta nesta pesquisa.

Representando a junção das três buscas anteriores, o quarto descritivo, “Brincadeiras na teoria histórico-cultural e políticas públicas para a educação infantil”, encontrou 80 publicações, destacando-se dentre elas, uma tese (2020) e duas dissertações (2013 e 2019) que tem semelhanças com o objeto desta pesquisa.

Com o propósito de abranger os aspectos legais no âmbito da Educação Infantil, inseriu-se no quinto descritivo “Brincadeira na teoria histórico-cultural e a legislação na educação infantil”, o termo “legislação”, reduzindo a busca para apenas 47 trabalhos encontrados, dos quais analisou-se 04 artigos, entre os anos de 2015 a 2020, todos da plataforma Scielo.

Por fim, o último descritivo “O direito às brincadeiras na teoria histórico-cultural e as políticas públicas para a educação infantil”, cunhado para contemplar o máximo de termos possíveis dentro do tema proposto, encontrou apenas 01 dissertação de 2019 na BDTD. Do total de 3.529 trabalhos encontrados nas buscas realizadas sobre o tema deste estudo, selecionamos apenas 8 trabalhos, conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela 1 – Levantamento de produções científicas 2009-2020 (BDTD, CAPES e SCIELO).

BASE DE DADOS	QTDE DE TRABALHO POR DESCRITIVO	DESCRITIVOS	RELEVANTES P/ PESQUISA	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO	TEORIA
BDTD	133	Brincadeiras e políticas públicas		-----	----	-----	-----
CAPES PERIOD.	2063			-----	----	-----	-----
SCIELO	0			-----	-----	----	-----
BDTD	63	Brincadeiras e políticas públicas para a educação infantil		-----	----	-----	-----
CAPES PERIOD.	815			-----	----	-----	-----
SCIELO	0			-----	-----	----	-----
BDTD	75	Brincadeiras e teoria histórico-cultural		-----	----	-----	-----
CAPES PERIOD.	249			-----	----	-----	-----
SCIELO	03		01	Artigo	2009	UEM	THC
BDTD	03	Brincadeiras na teoria histórico-cultural e políticas públicas para a educação infantil	03	Tese Dissertação Dissertação	2020 2013 2019	UFBA UFMS UN. FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	THC THC THC
CAPES PERIOD.	77			-----	----	-----	-----
SCIELO	0			-----	-----	----	-----
BDTD	0	Brincadeira na teoria histórico-cultural e a legislação na educação infantil		-----	----	-----	-----
CAPES PERIOD.	47		04	Artigos	2015 2019 2020 2020	UERJ UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS UEL UNESP	THC THC THC THC
SCIELO	0			-----	-----	----	-----
BDTD	01	O direito às brincadeiras na teoria histórico-cultural e as políticas públicas para a educação infantil	01	Dissertação	2019	UN. FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	THC
CAPES PERIOD.	0			-----	----	-----	-----
SCIELO	0			-----	-----	----	-----

Fonte: a própria autora

Para fins didáticos, optamos por manter na apresentação da tabela acima ilustrada, todos os resultados encontrados nas seis buscas por descritivos, contudo, esclarece-se que a dissertação de 2019, da Universidade Federal do Oeste

do Pará, repete-se em dois momentos, na quarta e na sexta busca, razão pela qual, apesar de aparecer um total de 9 trabalhos, apenas 8 foram efetivamente considerados para objeto de análise e sucintamente apresentados a seguir:

1) A primeira pesquisa relevante para este trabalho é um artigo de 2009, intitulado “A valorização do brincar na teoria histórico-cultural: aproximações com a educação física”, de autoria de Telma Adriana Pacifico Martineli; Nataly de Carvalho Fugi e Keros Gustavo Mileski, cujo objetivo é analisar o brincar e o desenvolvimento infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural, o problema da pesquisa busca entender como a Teoria Histórico-Cultural explica o imaginário infantil criado no brincar e nas brincadeiras gímnicas; a importância desta Teoria o desenvolvimento da criança e como seus pressupostos podem contribuir para o ensino da Educação Física. A metodologia baseia-se em fontes bibliográficas primárias (Vigotski, 1998, 2006 e 2007 e Leontiev, 1978) e secundárias (Casimiro; Lombardi; & Magalhães, 2009; Soares e Cols. 1992; Soares, 1998). Nos resultados conclui-se que o brincar é a atividade dominante das crianças e que valorizá-lo no trabalho pedagógico na Educação Física contribui para o desenvolvimento infantil e para o processo de humanização da criança (Martineli; Fugi; Mileski, 2009);

2) A segunda pesquisa refere-se a uma tese de 2020, intitulada “Interações criança-criança em um pátio escolar: a constituição do grupo de brincadeira como lugar político”, de autoria de Shiniata Alvaia de Menezes que tem por objetivo compreender como crianças entre 05 e 07 anos, da escola pública, brincando espontaneamente entre si, constituem o grupo de brincadeira como lugar político para criar e implementar estratégias coletivas no enfrentamento da cultura escolar (Menezes, 2020). O problema buscar saber “como crianças entre 5 e 7 anos, em escola pública, empreendem interações entre si no grupo de brincadeira, e com os adultos, constituindo-o como lugar político?” (Menezes, 2020, p. 22). A metodologia adotada baseia-se em pesquisa qualitativa com crianças na faixa etária dos 5 aos 7 anos, em escola pública do município de Feira de Santana, no Estado da Bahia. Nos resultados, a autora informa que além de ilustrar as dimensões do construto Grupo de Brincadeiras como lugar Político (GBP), os dados coletados “[...] apontaram para a criação de duas novas estratégias de resistência e de enfrentamento à cultura escolar” (Menezes, 2020, n.p.), as quais propiciarão subsídio para “[...] novos projetos e pesquisas que assegurem às crianças seu direito

à participação, opinando e intervindo em situações escolares nas quais está diretamente envolvida, assegurando o aprendizado democrático” (Menezes, 2020, p. 24);

3) A terceira pesquisa é uma dissertação de 2013, intitulada “Educação infantil na escola do campo: o que as crianças nos sinalizam sobre este contexto”, de autoria de Daliana Löffler, cujo objetivo consiste em “[...] investigar o que as brincadeiras e o modo de operação das crianças no espaço escolar pode nos sinalizar acerca das significações que elas constroem sobre a escola do campo” (Löffler, 2013, p. 16). O problema da pesquisa busca saber “[...] o que as brincadeiras e os modos de operação das crianças podem nos sinalizar acerca das significações que elas constroem sobre a Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte?” (Löffler, 2013, p. 16), considerada escola do campo pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria por estar localizada em um Distrito. A metodologia fundamenta-se em pesquisa qualitativa, de abordagem etnográfica, registrando-se por imagens os momentos das atividades de jogo protagonizado, bem como nos aportes teóricos da Teoria Histórico-Cultural (Leontiev, 1988; Vygotsky, 1998, 2009) e da Pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho, 2008) (Löffler, 2013). O resultado revela que as crianças significam a escola de Educação Infantil do campo como um espaço de socialização e também um lugar de viver um “[...] “não ser” [...]” (Löffler, 2013, p. 5, grifo da autora), devido à excessiva preocupação com a preparação do acesso das crianças ao ensino fundamental e sua adequação aos padrões da vida urbana (Löffler, 2013);

4) A quarta pesquisa é uma dissertação de 2019, intitulada “Abordagens curriculares internacionais para educação infantil: o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de creches e pré-escolas”, de autoria de Ena Carina dos Santos Oliveira, que objetiva “analisar as repercussões das abordagens curriculares do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, Hig Scope e Reggio Emilia nas produções científicas brasileiras”, no intuito de compreender as contribuições destas abordagens para “[...] o lugar que a criança ocupa nas relações de que participa nas creches e pré-escolas” (Oliveira, 2019, p. 20). O problema da pesquisa centra-se em saber: quais contribuições as abordagens do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, da High Scope e Reggio Emilia fornecem à Educação Infantil para se pensar o lugar ocupado pela criança nas relações sociais de que participa nas creches e pré-escolas? (Oliveira, 2019). Pautada nas contribuições da Teoria

Histórico-Cultural, a metodologia adotada é o estudo bibliográfico para conhecimento do que contempla cada uma das abordagens curriculares das três instituições analisadas na pesquisa. Por ser o estudo com maior número de produções encontradas no levantamento inicial realizado, a pesquisa opta pela abordagem de Reggio Emília, cujos resultados para os principais temas abordados nas produções levantadas (formação docente, organização do tempo e espaço, interação entre sujeitos e brincadeira) apontaram para a existência de uma contradição entre os princípios da abordagem Reggio Emilia e dos Parâmetros de Qualidade Para a Educação Infantil, indicando que apenas ações isoladas não bastam para que mudanças aconteçam. Para que transformações efetivas se consolidem no cotidiano da Educação Infantil é necessário adotar um conjunto de políticas públicas (Oliveira, 2019);

5) A quinta pesquisa é um artigo de 2015, intitulado “Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias”, de autoria de Ligia Maria Leão de Aquino, que tem por objetivo trazer reflexões sobre contribuições da teoria histórico-cultural para pensar o papel da Educação Infantil na sociedade contemporânea. Como problema a pesquisa indica a necessidade do reconhecimento das especificidades da infância como forma de evitar que a finalidade desta etapa educacional seja confundida com a finalidade da educação escolar do ensino fundamental. A metodologia, de cunho bibliográfico, pauta-se na Teoria Histórico-Cultural e os resultados trazidos afirmam que os estudos vigotskianos, especificamente sobre o desenvolvimento do entrecruzamento do pensamento e da fala, fornecem elementos para validar a importância das brincadeiras e das interações para nortear as propostas pedagógicas destinadas às crianças na Educação Infantil (Aquino, 2015);

6) A sexta pesquisa refere-se a um artigo de 2019, intitulado “Direitos fundamentais das crianças nas produções sobre formação de professores da educação infantil: uma análise à luz da teoria histórico-cultural”, de autoria de Marília Alves dos Santos, Ariadni da Silva de Oliveira e Elieuzza Aparecida de Lima, que tem por objetivo “[...] analisar se e como as produções sobre formação de professores da Educação Infantil discutem os direitos fundamentais das crianças [...]”, a fim de, a partir dos pressupostos metodológicos pautados na Teoria Histórico-Cultural, tecer contribuições para se pensar os direitos das crianças (Santos; Oliveira; Lima, 2019, p. 114). O problema da pesquisa se baseia em como pensar a

formação docente, de modo que os direitos fundamentais das crianças sejam respeitados e assegurados pelos docentes. A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica, com levantamento de artigos no portal de Periódicos da Capes. Nos resultados, reafirma-se a escola como espaço de ensino, aprendizagem, humanização, defesa e consolidação dos direitos das crianças, bem como o compromisso ético e científico dos professores, não apenas em relação ao processo educativo das crianças, mas também aos seus direitos fundamentais como um todo (Santos; Oliveira; Lima, 2019);

7) A sétima pesquisa é um artigo de 2020, intitulado “Contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica na educação infantil: a socialização do saber sistematizado em questão”, de autoria de Viviane Aparecida Bernardes de Arruda e Marta Silene Ferreira Barros, que objetiva analisar de que maneira a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica podem contribuir com o processo de humanização da criança na Educação Infantil, visando superar concepções e práticas que comprometem a qualidade do trabalho educativo. O problema da pesquisa está em superar as concepções e práticas educativas que prejudicam o trabalho educativo, deixam o professor à margem de um planejamento intencional e culminam em um esvaziamento do ensino. A metodologia utilizada foi o levantamento bibliográfico, fundamentado no materialismo histórico-dialético. O resultado demonstra a importância da intencionalidade do professor no ato de planejar para que a socialização dos conhecimentos científicos seja efetivamente posta em prática (Arruda; Barros, 2020).

8) A oitava e última pesquisa selecionada se refere a um artigo de 2020, intitulado “(Re) significando o brincar na educação infantil a partir da teoria histórico-cultural”, de autoria de Mariana de Oliveira Faria e Alessandra Arce Hai, objetivando apresentar as contribuições da teoria adotada para a Educação Infantil “[...], destacando o papel da brincadeira e a importância de reconhecermos os diferentes ‘ambientes de atividades’ aos quais a criança é exposta” (Oliveira; Hai, 2020, p. 106, grifos das autoras). O problema da pesquisa está em buscar apreender, compreender e analisar quais as possíveis contribuições teóricas de autores da Teoria Histórico-Cultural para a educação da infância. A metodologia utilizada foi de caráter bibliográfico e os resultados evidenciam a importância que a brincadeira de papéis sociais possui para o desenvolvimento infantil, atribuindo-lhe novos significados (Faria; Arce, 2020).

Embora os 8 trabalhos analisados tenham abordado a importância das brincadeiras dentro do aporte teórico adotado neste estudo, apenas três deles: terceira, quarta e sexta pesquisas, respectivamente, de autoria de Löffler (2013); Oliveira (2019) e Santos; Oliveira; Lima (2019), aprofundaram-se quanto ao levantamento, análise e discussão dos aspectos legislativos, subsídio necessário para vindicar o fomento de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação da infância.

Por este levantamento, constatou-se que apesar de haver muitos trabalhos sobre a importância das brincadeiras como instrumento de aprendizado e de desenvolvimento da criança dentro do referencial adotado, e de muitos deles terem reafirmado a relevância das políticas públicas de Educação Infantil, não houve o aprofundamento das produções acadêmicas sobre as bases legais e jurídicas que fundamentam e justificam a obrigatoriedade da implementação das políticas públicas destinadas à educação da infância, razão que justificou a relevância de um viés legislativo à abordagem da temática apresentada na pesquisa deste trabalho.

2 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vista pelo prisma psicológico, a periodização do desenvolvimento humano, postula como alicerce filosófico fundante, uma concepção teórica materialista e dialética da história, sob a qual a natureza social do homem se notabilize e o desenvolvimento das funções psíquicas pela apropriação de signos culturais decorra.

Inspirado pelo materialismo histórico-dialético, Vigotski aborda o desenvolvimento humano a partir dos processos psicológicos elementares, desde a constituição das funções inatas, de ordem biológica, à complexificação destas estruturas em processos psicológicos superiores, por intermédio do contato com os elementos da cultura, mediado pela atividade prática do homem em interação social com seus pares (Martins, 2011).

Romper com a concepção naturalista que compreende as fases do desenvolvimento como universais e válidas para todas as crianças em qualquer tempo e contexto sociocultural é um desafio da periodização do desenvolvimento psíquico que, sem deixar de considerar a maturação biológica do organismo, notadamente do sistema nervoso em especial, assume por meio de uma perspectiva histórica e dialética, na qual a relação criança-sociedade precisa contemplar também as formas de organização e reprodução travadas na experiência sociocultural do indivíduo em cada momento histórico (Martins, 2011).

Neste viés, a periodização do desenvolvimento psíquico entende que a Educação Escolar desempenha fundamental importância no processo de interação entre o homem e a cultura, pois nela são disponibilizados os instrumentos produzidos historicamente pela humanidade aos indivíduos particulares (Martins; Abrantes; Facci, 2016).

Em face disto, a organização das práticas de ensino requisita a necessidade de uma intencionalidade pedagógica a fim de que na seleção dos materiais e métodos, a unidade conteúdo-forma-destinatário como base orientadora do trabalho docente, seja eficazmente contemplada e possa contribuir decisivamente para guiar o processo de humanização e emancipação humana da criança desde o início de seu percurso intraescolar na Educação Infantil.

Advertindo acerca dos elementos que operam as variáveis que

transitam em torno deste sistema teórico, Martins (2016) observa que as determinações inerentes à divisão de classes na sociedade capitalista fomentam o tensionamento entre os processos de humanização e alienação, impondo ao processo de formação do indivíduo a constante superação de “[...] dicotomias entre o individual e o coletivo, o biológico e o social, a natureza dada e a natureza adquirida histórico-culturalmente” (Martins; Abrantes; Facci, 2016, p. 2). Para a autora, a luta entre esta unidade de contrários é a tônica para “[...] compreender o desenvolvimento psíquico com base na totalidade indivíduo/realidade social, reconhecendo como elemento mediador dessa relação a inserção ativa do sujeito no mundo” (Martins; Abrantes; Facci, 2016, p. 2).

Neste propósito, a atividade se insere como eixo central a guiar o desenvolvimento do indivíduo em seu processo formativo e a facultar o desempenhar de um papel ativo nas relações sociais e históricas da qual faz parte, permitindo-lhe avançar e requalificar seus processos psíquicos para transformação de seu modo de ser e estar no mundo. As atividades que guiam e complexificam o desenvolvimento psíquico são aquelas que possibilitam às ações de ensino no sentido de promover o máximo desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, cabendo à mediação docente provê-las por meio da mediação da educação escolar.

Martins, Abrantes e Facci (2016, p. 3) destacam que em cada período do desenvolvimento “a prática pedagógica orienta-se pela unidade entre o conteúdo a ser ensinado, a maneira mais eficiente de ensinar e aprender e o destinatário do processo educativo”, não se esquecendo de que para tal mister há que se levar em conta que a tomada de consciência subjetiva da realidade objetiva circundante e concreta, vincula-se a um sistema educativo capaz de gerar no destinatário do processo formativo uma conscientização individual para produção de uma práxis emancipatória e humana em meio às “[...] contradições sociais existentes no processo de produção e reprodução da sociedade, [...]” viabilizando “[...] que se engaje na luta pela implementação de uma sociedade livre da dominação e da opressão” (Martins; Abrantes; Facci, 2016, p. 4).

À luz deste entendimento, o aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural, desenvolvido por um grupo de psicólogos soviéticos liderados por L.S. Vygotsky, cuja base teórica concebe que o desenvolvimento psíquico está na cultura historicamente elaborada.

Assim, a Teoria Histórico-Cultural enquanto fundamento teórico

compreende que a formação da humanidade ocorre pelo “[...] entrelaçamento do desenvolvimento evolutivo, biologicamente guiado, com o desenvolvimento social, cultural e historicamente orientado, tendo, este último, papel central nessa formação” (Cheroglu; Magalhães, 2016, p. 93). À Educação Infantil cabe a sistematização dos conhecimentos científicos e a transmissão das formas culturais mais elaboradas da vida em sociedade aos destinatários do processo formativo, desde o início de seu desenvolvimento psíquico.

2.1 O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para explicar como as características tipicamente humanas do comportamento se desenvolvem em cada ser, a abordagem histórico-cultural em psicologia analisa o psiquismo do indivíduo a partir das relações constituídas ao longo de sua vida em sociedade.

Ao discorrer sobre o papel dos fatores biológicos e sociais no desenvolvimento psíquico da criança, Mukhina (1995) pondera que enquanto no reino animal, o nível de conduta de cada espécie é alcançado e transferido às suas sucessivas gerações da mesma maneira se transmite a constituição do organismo, por uma herança exclusivamente biológica; no ser humano, contraditoriamente, o homem herda as aptidões e constitui suas qualidades psíquicas por uma herança social, materializada por meio do resultado auferido pelo labor humano. Implica-se nisto que:

Cada geração humana plasma suas experiências, seus conhecimentos, suas aptidões e suas qualidades psíquicas no produto de seu trabalho. Esse produto pode ser material (objetos que nos rodeiam, casas, máquinas) ou espiritual (a linguagem, a ciência, as artes). Cada nova geração recebe tudo que foi elaborado pela anterior; ao vir ao mundo “se impregna” do realizado até então pela humanidade (Mukhina, 1995, p. 40).

Pela análise da dimensão sócio-histórica, depreende-se, portanto, que a criança “[...] não nasce em um mundo “natural”. Ela nasce em um mundo humano”. E a partir disso “começa sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais” (Fontana; Cruz, 1997, p.

57). Isso ocorre porque “[...] as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas sim as condições necessárias para sua formação” (Mukhina, 1995, p. 41). Em outras palavras,

As condições naturais – constituição do organismo, suas funções e sua maturação – são imprescindíveis; sem elas não pode haver desenvolvimento psíquico, mas não são elas que determinam as qualidades psíquicas da criança. Isso depende das condições de vida e da educação, sob influência das quais a criança assimila a experiência social.

A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade (Mukhina, 1995, p. 43).

O significado social contido nos objetos e nas atividades realizadas pela criança vai sendo internalizado por ela a partir da interação dos adultos que compartilham as experiências acumuladas historicamente pelo grupo social a qual pertence. São eles que dão sentido às reações naturais biologicamente herdadas e fazem com que as ações reflexas e automáticas da criança se entrelacem aos processos culturalmente organizados pelo labor do homem e, à luz de um processo de humanização, possibilitam a transformação de seus modos de agir e de se relacionar com o meio enquanto produz cultura (Fontana; Cruz, 1997).

As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – no processo de educação e de ensino (Mukhina, 1995, p. 40).

Conforme o pensamento da autora acima, é por meio da cultura que a criança se insere na vida social com o auxílio do adulto. A transformação do biológico em histórico-social é um caminho longo que para sua concretude requisita mudanças na estrutura do desenvolvimento psíquico por meio da internalização dos processos de apropriação da cultura, haja vista que “[...] o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social” (Martins, 2016, p. 14).

A apropriação da riqueza material e imaterial do homem resulta do processo de objetivação, o qual consiste na “[...] transferência de atividade dos sujeitos para os objetos [...]” (Duarte, 2014, p. 39), quer sejam materiais (produção de instrumentos), quer imateriais (linguagem e conhecimentos).

É por meio do trabalho humano que o objeto é elaborado pelo sujeito, evidenciando-se, deste modo, que a dialética entre objetivação e apropriação é uma produção humana e genérica em que a objetivação do ser humano representa o acúmulo de experiência resultante da prática social do homem preservada na história da humanidade, como ocorre com a linguagem, por exemplo, é por intermédio da comunicação que se engendra formas de organização e elaboração do pensamento humano.

Assim, enquanto no processo de objetivação, a atividade se transfere do indivíduo para o objeto, na apropriação acontece o oposto, a atividade acumulada nos objetos e fenômenos culturais transforma-se em atividade do indivíduo (Duarte, 2014). Como se pode notar, a transformação do biológico em histórico-social é um processo longo que demanda a ação humana sobre a natureza, cujo desígnio orienta os indivíduos para além da criação de instrumentos que satisfaçam apenas as necessidades materiais da própria subsistência, conduzindo-os, neste percurso, não somente a transformação de sua forma de agir sobre o meio em que vive, mas também a mudança de si mesmo.

Sendo a relação entre o indivíduo e o meio ambiente mediada pelos instrumentos culturalmente produzidos pela humanidade (os signos) e pelo outro, o alicerce de apoio que proporciona o desenvolvimento do psiquismo da criança inicia a partir das mutações que ocorrem em sua estrutura primitiva, as quais ancoradas por processos culturais requalificam esta estrutura original, alçando-a por meio de estágios superiores do desenvolvimento psíquico infantil.

Ao exarar acerca do conceito de estrutura do desenvolvimento cultural infantil, Vygotski (2000, p. 121) destaca dois importantes pontos:

Em primeiro lugar, este conceito já emerge desde o começo da história do desenvolvimento cultural da criança, constituindo o ponto inicial ou de partida de todo o processo; e em segundo lugar, o próprio processo de desenvolvimento cultural deve ser compreendido como uma mudança da estrutura inicial e o aparecimento em sua base de novas estruturas que se caracterizam por uma nova correlação das partes (tradução nossa).

Para superar os limites de uma visão analítica, fragmentada e não dialética sobre os fenômenos psíquicos, a Teoria Histórico-Cultural defendendo uma abordagem integral, considera que na estrutura primitiva está contida um todo natural que dará início ao processo de mudança da estrutura original para a cultural, quer dizer “[...] a estrutura psíquica não é uma aquisição tardia do desenvolvimento, mas o seu pressuposto fundamental” (Martins, 2011, p. 72), em cuja base o curso do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, mediado pela cultura se complexifica.

Nesta ótica, ao explicitar que o processo de humanização se dá por meio da apropriação do legado transmitido pelo homem às suas sucessivas gerações, Martins (2016) explica que são nas relações interpessoais (relações interpessoais) e intrapsíquicas (relações intrapessoais), mediadas pelos seus pares, que cada indivíduo, via processo educativo, apropria-se de sua cultura, passando de um ser hominizado para um ser humanizado.

Analisando como processos interpessoais se tornam intrapsíquicos no curso do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotsky (2000) sintetizou no artigo “Gênese das funções psíquicas superiores”, uma tese mediante a qual formulou o que denominou de “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, cujo fundamento se ancora nas premissas de que são as relações sociais e humanas que influenciam e dão forma às mudanças e transformações qualitativas no comportamento infantil e requalificam as funções psíquicas elementares em superiores:

[...]: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, inicialmente entre os homens como categoria interpessoal e depois no interior da criança como categoria intrapsíquica. Isto se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo o direito de considerar a tese exposta com uma lei, mas a passagem, naturalmente, do exterior ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e seus relacionamentos são encontradas geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. [...] Por isso, o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia ser denominado como a sociogênese das formas superiores de comportamento (Vygotski, 2000, p. 150 – tradução nossa).

Partindo da análise da supracitada lei formulada por Vygotski

Martins (2016) complementa o entendimento sobre a diferença central entre as propriedades psíquicas herdadas pela natureza e transmitidas pela filogênese e as constituídas pela herança social, reforçando que as funções psíquicas elementares são responsáveis pelas “[...] respostas imediatas aos estímulos e expressam uma relação fusional entre sujeito e objeto. Delas resultam os atos reflexos imediatos que, [...] não diferenciam [...] a conduta humana dos demais animais [...]” (Martins, 2016, p. 15). As funções psicológicas superiores, por seu turno, resultam “[...] das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, [...] engendradas pelo trabalho social” (Martins, 2016, p. 15).

A requalificação das funções psíquicas superiores dinamiza o alcance da consciência do sujeito, entretanto, a transformação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores é um processo condicionado pelo signo e com a mediação de outro ser social que o domine. Com base em Vygotski, Martins (2016) elucida ainda que os signos como instrumentos do psiquismo, pertencem ao universo simbólico no qual os objetos e fenômenos da realidade concreta se convertem em formas de existência abstrata, ou seja, imagens subjetivas de uma realidade objetiva, por meio da palavra.

Investigar unilateralmente apenas o aparato biológico e as funções naturais, como fatores condicionantes para o desenvolvimento da criança, limita o entendimento de que a situação em si, a percepção, os afetos e a reação aos estímulos provenientes destas circunstâncias também são capazes de imbricar-se nas estruturas primitivas e, mediadas pelo signo, reorganizá-las e originar estruturas superiores no desenvolvimento psíquico. Dito de outro modo, “a mediação do signo “destrói” a totalidade dinâmica primitiva, mas, ao mesmo tempo, “conserva”, sob nova forma, o nexos situação-resposta” (Martins, 2011, p. 73).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, características presentes na estrutura primitiva, como a vontade e as que se apresentam nas estruturas superiores, como o autodomínio da conduta, por exemplo, embora a princípio sejam marcadamente contraditórias, não se apresentam de forma estratificada no desenvolvimento psíquico, pois apoiada pelos instrumentos culturais, as estruturas primitivas possibilitam o autocontrole das reações naturais e originam as estruturas superiores, evidenciando que, entrelaçada dentro deste metabolismo dialético, a permanente contradição corrobora à sucessiva mobilização do desenvolvimento do

psiquismo.

Sendo inegável o quanto a cultura elaborada impulsiona o desenvolvimento psíquico da criança, indubitável também o é a importância da qualidade das atividades e da mediação docente que envolve e perpassa todo processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

2.1.1 A Importância da Cultura Elaborada Para o Processo de Aprendizagem na Educação Infantil

Do movimento da cultura, da mediação e da atividade advém o resultado do processo de humanização do ser humano em sociedade. Neste movimento, os processos educativos são essenciais, pois intermedeiam as aprendizagens dos sujeitos em suas habilidades e aptidões para continuarem recriando os objetos da cultura e desvendando novas qualidades humanas.

Aos professores e professoras, neste intento, requer-se a adoção de novas práticas teóricas, as quais exigem ação e reflexão constante, pois entender o processo de humanização e o de educação representa entender que o papel da educação não se limita apenas em transmitir conteúdos escolares, das diferentes “[...] linguagens, da ciência e das técnicas, dos valores, dos hábitos e costumes, dos objetos e instrumentos [...]” (Mello, 2009, p. 366), mais do que isto, o papel da educação na transmissão da cultura precisa garantir a apropriação “[...] do uso social para o qual os elementos da cultura foram criados” (Mello, 2009, p. 366). São os pares mais experientes que medeiam o acesso à cultura elaborada às novas gerações.

Em consonância com o pensamento de Leontiev (1978), Mello (2009) assevera que isto assim o é porque as qualidades humanas refletidas nos objetos da cultura não são transmitidas às novas gerações sem que alguém faça esta socialização, apenas jazem em repouso nos objetos, esperando o momento de serem desveladas

[...] Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (Leontiev, 2004, p. 290).

Mello (2009, p. 367) assinala que neste propósito “[...] o professor e a professora são mediadores essenciais”, incumbidos do objetivo de identificar “[...] os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos [...] e [...] à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Saviani, 2011, p. 13).

O autor pontua ainda que os elementos culturais são aqueles que se apresentam como fundamentais e essenciais para promover as máximas qualidades humanas em cada indivíduo, cabendo ao professor selecionar e organizar os “[...] conteúdos, espaço, tempo e procedimentos [...]” (Saviani, 2011, p. 13), por meio dos quais criará as mediações necessárias para que cada indivíduo singular se aproprie das máximas elaborações humanas produzidas historicamente pela coletividade de homens.

Mello recorre à Gramsci (1979 *apud* Mello, 2009, p. 367), para assinalar que o professor deve desempenhar a função de formar cada criança para se tornar “um dirigente”, um ser que se apropriou de uma cultura humanizadora e não de uma cultura que o aliena, ou pela qual, torna-se alienado. E com base em Mészáros, a autora (Mészáros, 2005 *apud* Mello, 2009, p. 367) consigna que este mister reclama uma “educação para além do capital”, respaldada por uma intencionalidade docente crítica e consciente dos malefícios que a subalternidade à lógica capitalista provoca no interior do processo de aprendizagem e o quanto a ruptura com esta lógica pode beneficiar a igualdade substancial na constituição humana desta e das novas gerações.

Insta lembrar segundo a Lei fundamental do desenvolvimento psíquico, formulada por Vigotski, que o desenvolvimento cultural é vivenciado preliminarmente externamente e só posteriormente internalizado social e coletivamente, pois

[...] as funções psicológicas superiores da criança, seus atributos superiores que são específicos dos humanos, manifestam-se originalmente como formas do comportamento coletivo da criança, como forma de cooperação com outras pessoas, e só depois que eles se tornam as funções individuais internas da própria criança (Vygotsky, 1994, p. 353 – tradução nossa).

Ilustrando esta passagem, o autor traz o surgimento da fala para exemplificar que a comunicação surge primeiro no ambiente externo, e,

gradativamente, no processo de internalização, torna-se um produto interno da criança, um discurso interior que sob a forma de palavras é utilizado para formular as ideias de seu pensamento, embora com ele não deva ser confundido (Vygotsky, 1994).

[...] a fala representa um meio de comunicação entre as pessoas, ela se manifesta como uma função social, em seu papel social. Mas, gradualmente, a criança aprende a usar a fala para servir a si mesma, seus processos internos. A fala não é apenas um meio de comunicação com outras pessoas, mas também um meio para os próprios processos internos de pensamento da criança (Vygotsky, 1994, p. 353, grifos do autor – tradução nossa).²

De acordo com o assinalado pelo autor, a atividade externa na qual a criança é envolvida com as demais pessoas de seu entorno surgiu como uma das mais importantes funções internas sem as quais o próprio processo do pensamento humano não existiria (Vygotsky, 1994).

À luz da Teoria Histórico-Cultural, outro conceito importante ligado ao da apropriação da cultura é o de atividade que, neste esboço, tem seu sentido na “[...] relação entre o motivo que leva o sujeito a agir e o resultado conquistado ao final da atividade [...]”, conferindo-se à atividade em um ato permeado pelo cognitivo e pelo emocional. Na ação ativa do sujeito, o aspecto intelectual e o emocional não estão fragmentados, apresentam-se, na verdade, como uma unidade (Mello, 2009, p. 368).

Em seu processo de apropriação da cultura e de reprodução das qualidades humanas que lhe são externas ao nascer, o sujeito internaliza, por meio da atividade social e coletiva, o uso social dos objetos, ressignificando pelas apropriações do uso social destes objetos da cultura, suas qualidades humanas. Essa dinâmica entre a influência exercida pelo meio ambiente e o desenvolvimento da formação da personalidade e das qualidades humanas é mediatizada pelo professor no espaço escolar.

Embora a escola não seja o único espaço em que essa apropriação ocorre, ela é o *lócus* por excelência onde isto é intencionalmente propiciado por meio do ensino; na escola, pela via da atividade do sujeito aprendiz em seu

² No original, em itálico, assim consta: “[...] *Speech represents a means of communication between people, it manifest itself as a social function, in its social role. But gradually a child learns how to use speech to serve himself, his internal processes. Now speech becomes not just a means of communication with other people, but also a means for the child own inner thinking processes*”.

aspecto intelectual e emocional, dá-se o “[...] processo de internalização dos conteúdos culturais e de formação e desenvolvimento das forças psíquicas superiores” (Mello, 2009, p. 369).

Vygotsky (1994) destaca que o elo na formação da personalidade e da inteligência da criança não reside na relação que ela estabelece com cultura com a qual se apropria por si só, mas na cultura mediada, decorrente da interpretação que faz da experiência emocional estabelecida com a situação ou qualquer aspecto do ambiente na qual está inserida. Logo, é a cultura mediada, vivenciada pela criança em seu aspecto cognitivo e emocional que influencia e importa para o desenvolvimento do psiquismo dela.

Mello (2009, p. 369) complementa afirmando que o elemento fundamental neste processo “[...] é a compreensão que o indivíduo faz das situações que vive”. Este elemento é que condiciona o nível de apropriação que a criança terá, revelando que diferentes experiências emocionais resultam em distintas apropriações de significados. A linguagem apresenta-se, neste prisma, como instrumento mediador essencial, atuando ao mesmo tempo como um elemento complicador desta relação, uma vez que potencializa e amplia a experiência emocional, enquanto complexifica a relação entre a cultura, a mediação e a atividade (Mello, 2009).

A autora admoesta que tão importante como compreender estes conceitos e como eles se entrecruzam é necessário pensar nas armadilhas presentes nas práticas educativas cotidianas, tais como conceber a criança como um adulto em miniatura, pois isto obstaculiza que o professor perceba sua singularidade e, desde cedo, encontre formas mais adequadas de oportunizar a ela o acesso à cultura elaborada.

A segunda armadilha apresentada pela autora está na organização das práticas na escola, pois mesmo antes de se iniciar na linguagem oral, a criança convive com a comunicação em torno de si. Na acepção vigotskiana, é justamente a partir desta referência da linguagem oral particular que a criança se apropria ao máximo da linguagem oral coletiva. Partindo da premissa de que se a experiência do outro é referência para recriar e ressignificar as próprias percepções, a autora questiona as razões pelas quais não se faz isto em relação a outras linguagens, como o desenho, a escultura, a pintura, a dança, no sentido de por que não apresentar estas linguagens mais elaboradas às crianças?

A terceira armadilha apresentada pela autora é a restrição da atividade da criança e do professor na escola. Neste sentido, preleciona que pela tônica capitalista que fragmenta socialmente o trabalho docente – “[...] o professor pensa e a criança executa [...]” (Mello, 2009, p. 374) – a atividade é pensada, decidida e escolhida para a criança e não com a criança, não lhe favorecendo a criação de novas e sucessivas necessidades humanizadoras. Ouvir a criança e permitir que ela se objete é condição fundamental para estabelecer a relação entre cultura, mediação e atividade nas práticas educativas. A quarta armadilha, por fim, a autora reputa como a maior de todas, pois consiste na naturalização de toda a barbárie que contradiz que na apropriação humanizadora da cultura está a emancipação do povo (Mello, 2009).

Compreende-se, portanto, que a educação de crianças no contexto escolar não só é capaz de disseminar o conhecimento, como também pode assegurar seu desenvolvimento psíquico e social enquanto cidadã. Na jornada deste processo, as escolas de Educação Infantil apresentam-se como espaços de excelência no favorecimento da interação da criança com o meio, criando-lhe, sob a instrumentalização de intervenções educativas, novas necessidades de ação sobre este.

Para elucidar a importância da correlação da criação de novas e sucessivas necessidades de ação da criança sobre o meio com o seu desenvolvimento integral, há que se trazer à tona o conceito de dois níveis de desenvolvimento, quais sejam, o desenvolvimento real ou atual e o desenvolvimento iminente, pois trazem implicações diretas ao campo da aprendizagem.

A partir da tradução do texto “Sobre a análise pedológica do processo pedagógico” feita por Vigotski, Prestes (2010) esclarece que o nível de desenvolvimento atual da criança corresponde ao que ela consegue fazer sozinha hoje, ao passo que a zona de desenvolvimento iminente se refere aos “[...] processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho [...] e amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual” (Vigotski, 2004, p. 485 *apud* Prestes, 2010, p. 173). Na tradução desta análise, Vigotski prossegue ainda indicando que “[...] o nível de desenvolvimento da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o indicador da zona de desenvolvimento iminente é a diferença entre esta zona e o nível de desenvolvimento atual” (Vigotski, 2004, p. 485 *apud* Prestes, 2010, p. 173).

Diferindo desta nomenclatura, Silva e Hai (2016, p. 602), por sua vez, apresentam o conceito denominado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como sendo um distanciamento “[...] entre o que a criança consegue realizar sozinha (desenvolvimento real) e o que esta executa com o auxílio de um adulto ou com a colaboração de outra(s) criança(s) mais experiente(s) (desenvolvimento potencial)”. Neste sentido, a ZDP é um caminho no curso do desenvolvimento das funções psicológicas que deve ser entendido a partir das diferenças existentes entre os processos ‘maduros’ e os processos em ‘maturação’, isto é, a ZPD é um domínio psicológico em constante mutação que considera o que “[...] a criança é capaz de fazer independentemente e o que ela realiza em colaboração com os outros, ou seja, no processo de mediação pelo outro” (Silva, 2007, p. 17, *apud* Silva; Hai, 2016, p. 608).

Aclarando os motivos que ensejam estas diferenças de nomenclaturas, vale trazer à baila a ressalva identificada por Prestes (2010) nas traduções das obras de Vigotski sobre os problemas decorrentes de equivaler o termo zona de desenvolvimento iminente com o nível potencial de desenvolvimento, *in verbis*:

Vigotski não se refere, em nenhum dos trabalhos dedicados aos estudos da zona de desenvolvimento iminente, a que tivemos acesso, ao nível potencial de desenvolvimento. Para ele, as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento; ele não fala de nível potencial, pois, entende que nada está pré-determinado na criança, há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia (Prestes, 2010, p. 174).

A autora alerta para o fato de que a zona de desenvolvimento iminente não pode ser auferida ou quantificada por meio de um potencial de aprendizagem da criança, justamente porque repousando no campo das possibilidades do que a criança pode conseguir fazer com auxílio do adulto, afigura-se como fenômeno instável e mutante; em contrapartida “[...] o que ela faz sem a ajuda, e não mediação, do adulto já se caracteriza como nível do desenvolvimento atual” (Prestes, 2010, p. 170). A brincadeira como atividade-guia, por exemplo, estabelece a base para os processos que constituem e criam a zona de desenvolvimento iminente, na qual se revelarão as possibilidades que a criança pode desenvolver, embora, frise-se, isso não significa, obrigatoriamente, que ela

desenvolverá.

Ainda no que concerne ao entendimento sobre a ideia de ZDP, Chaiklin (2011, p. 671) chama a atenção para o fato de que o ensino não deve ser focado “[...] nas funções psicológicas já existentes, mas nas funções em desenvolvimento, que são relevantes para o desenvolvimento intelectual geral em direção ao próximo período etário”. O desenvolvimento destas funções envolve uma lógica interna regida por um condicionamento mútuo que de forma dialética alterna “[...] momentos particulares de unidade e luta dos contrários [...]” (Vigotski, 2010 *apud* Mello, 2015, p. 4). Martins (2011, p. 11) ilustra essa assertiva da seguinte forma:

[...] sensação é sensação e percepção é percepção, correto! Entretanto, a sensação é meio para a percepção e essa, por sua vez, seu condicionante. Assim, percepção é percepção e também sensação (e vice versa) [...] Em suma, a realidade congrega fenômenos que são intervencionados e interdependentes, determinando, para sua explicação, a apreensão da totalidade dinâmica edificada por tais fenômenos e não a apreensão de cada um deles como partes isoladas que se somam. [...] O caráter sistêmico do funcionamento psíquico demanda sua apreensão e explicação como um todo único no qual seus constituintes articulam-se, condicionam-se, mutuamente.

Dentre as funções psíquicas há aquelas que são determinantes em um dado período do desenvolvimento, mas isso não significa que as demais estejam ausentes ou não interfiram neste processo, ao contrário, todas elas colaboram e se desenvolvem até o fim da existência humana. A atividade-guia que condicionará as principais mudanças nos processos psíquicos e na personalidade da criança em determinadas fases de sua vida é a mola propulsora da efetiva aprendizagem para a qual o trabalho docente se volta no objetivo de promover as máximas potencialidades do desenvolvimento infantil, dado que.

[...] O desenvolvimento se produz por meio de aprendizagens e esse é o pressuposto vigotskiano, segundo o qual o bom ensino, presente em processos interpessoais, deve se antecipar ao desenvolvimento para poder conduzi-lo. Portanto, não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento (Martins, 2012, p. 100).

Estas concepções convergem com dois pontos relativos à periodização do desenvolvimento na infância, que merecem ser retomados para reflexão: o primeiro é o de que o desenvolvimento da criança não sendo um

processo natural, portanto, não espontâneo, impõe a necessidade da mediação de um adulto para o desenvolvimento das máximas potencialidades da criança; decorrente do primeiro, o segundo ponto, com enfoque em uma abordagem vigotskiana, reside no fato de que, se “[...] o conhecimento do mundo passa pelo outro [...]” (Fontana; Cruz, 1997, 64), a educação desponta então, como “[...] o traço distintivo fundamental da história do pequeno ser humano [...]”, (Vigotski, 1985, p. 45 *apud* Fontana; Cruz, 1997, p. 64), pois reestrutura de forma decisiva todas as funções de seu comportamento.

Partindo-se desta óptica, Fontana e Cruz (1997, p. 64) afirmam que “[...] os processos de aprendizado transformam-se em processos de desenvolvimento, modificando os mecanismos biológicos da espécie”, ou seja, a apropriação da cultura pela criança é suscitada pelo aprendizado, e, este por sua vez, a depender “[...] das condições sociais em que é produzido, dos modos como as relações sociais cotidianas são organizadas e vividas e do acesso às práticas culturais” (Fontana; Cruz, 1997, p. 64), são capazes de impulsionar o desenvolvimento psicológico da criança.

Nesta direção, a concepção Vigotskiana considera as especificidades das relações de conhecimento produzidas no contexto escolar, distintas das relações de conhecimento produzidas no cotidiano (Fontana; Cruz, p. 1997). Nesta lógica, as escolas podem afigurar-se como o local mais adequado para a educação das crianças,

[...] se, em todos os espaços e tempo, ocuparem-se do desafio de disponibilizar as crianças as máximas elaborações humanas, no intuito de favorecer intervenções pedagógicas capazes de contribuir para a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento dos indivíduos em seus primeiros anos de vida (Chaves; Franco, 2016, p. 110).

Isto alça a escola como possibilidade de desenvolvimento humano e apropriação do conhecimento científico centrada nos moldes da Pedagogia Histórico-Crítica; melhor dizendo, uma escola que na organização do ensino priorize o desenvolvimento da memória, atenção e linguagem das crianças, contemplando suas vivências em uma perspectiva humanizadora (Chaves; Franco, 2016), visto que:

Pensar o processo de humanização como processo de educação vira pelo avesso a relação entre desenvolvimento e aprendizagem que

aprendemos a pensar com as teorias naturalistas. Na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem deixa de ser produto do desenvolvimento e passa a ser motor deste: a aprendizagem deflagra e conduz o desenvolvimento. Nessa perspectiva, conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária – ainda que não suficiente – para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas por cada criança na Educação Infantil (Mello, 2007, p. 89).

Tais premissas corroboram para a superação dos equívocos da relação do adulto com as crianças, que muitas vezes consubstanciada na antecipação sistemática da escolarização da criança, usurpa-lhe não somente o direito de viver plenamente sua infância cidadã, como também reduz as possibilidades de que o trabalho pedagógico encontre formas mais adequadas para organizar as práticas educativas que permitirão o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade da criança na escola da infância (Mello, 2007). É substancial neste viés, por conseguinte, que o trabalho docente na Educação Infantil, tanto no espaço público quanto privado seja exercido por profissionais com formação específica, nos termos do Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 20/2009 (Brasil, 2009).

Sabendo-se que “[...] o processo educativo que gera desenvolvimento psicológico é aquele que coloca o sujeito em atividade”, Rigon, Asbahr Moretti (2010, p. 25) e que é na relação da criança com o mundo físico e social, mediada por instrumentos da cultura, que tal desenvolvimento se processa, passa-se então a examinar a essencialidade do trabalho docente como estímulo ao desenvolvimento das estruturas superiores do pensamento e do início do domínio da linguagem das crianças.

Respaldadas em Elkonin (1987), Arce e Silva (2012, p. 176) asseveram que isto importa porque os estágios do desenvolvimento não são estanques, isto é “[...] a passagem de um período a outro, depende do quanto a criança é intencionalmente estimulada, e esta passagem não significa que a atividade principal, anterior se extinguiu, mas apenas deixou de ser a atividade principal naquela nova fase” (Arce; Silva, 2012, p. 176).

Leontiev (2004) chama a atenção para o fato de que no transcurso do desenvolvimento, a criança toma consciência de que suas possibilidades imediatas de atuar sobre o meio não correspondem à realidade anteriormente representada por ela no mundo das relações sociais, gerando, assim uma

contradição entre o modo de vida anterior da criança e suas possibilidades atuais de superação deste modo de vida. “[...] É por isso que sua atividade se reorganiza. Assim se efetua a passagem a um novo estágio de desenvolvimento da vida psíquica” (Leontiev, 2004, p. 313).

As mudanças provocadas no interior da atividade principal não são aquelas que em maior quantidade se manifestam em determinada etapa do desenvolvimento psíquico, e sim aquelas cujas características qualitativas são capazes de condicionar e impulsionar mudanças psicológicas significativas na personalidade da criança. Atentar-se para o conteúdo que será ofertado em cada estágio do desenvolvimento, sabendo que ele não é imutável, guardando, pois, estreita relação com as condições históricas da vida concreta, auxilia o professor a determinar as atividades que oportunizarão a apropriação da realidade material no sistema das relações sociais a qual a criança está inserida.

Oportunizar a constituição da individualidade de cada sujeito singular em interação com os demais implica, via processo educacional sistematizado, selecionar as atividades humanas elaboradas coletivamente, cuja atribuição está em criar condições para que, consonante o estágio do desenvolvimento em que se encontram, as crianças possam se apropriar dos conhecimentos científicos e teóricos produzidos pela humanidade.

Na Educação infantil, a ludicidade é a tônica que permeia o aprendizado das habilidades que constituirão a consciência da individualidade da criança, a brincadeira como atividade guia surge como um instrumento precioso na geração das neoformações, modificando e reorganizando a estrutura psíquica na direção da apropriação da cultura e do saber sistematizado, impulsionando, por derradeiro, o desenvolvimento global da criança nesta fase.

2.2 INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: EIXO ESSENCIAL DA ATIVIDADE DA CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS

A importância do outro na relação de aprendizagem da criança “[...] evidencia a primazia do adulto e do coletivo no processo de educar e põe em xeque a ideia de que brincar é natural” (Prestes, 2016, p. 29). Enquanto produto cultural elaborado pelo coletivo social, a brincadeira favorece, na ação com o outro, a tomada de consciência sobre os códigos e regras da vida em sociedade.

No processo de tomada de consciência, a palavra se torna o

amalgama entre a internalização dos códigos e regras sociais e a atividade do brincar, assim, “[...] por meio da atividade de brincar de faz de conta, a criança começa a vivenciar conscientemente as regras sociais da vida real” (Prestes, 2016, p. 31).

A condição social da criança a impossibilita de realizar seus desejos imediatos de participação das atividades da vida real. Para suprir esta necessidade ela inventa a brincadeira como forma de “[...] realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis [...]” (Vigotski, 2008, p. 25). Esta ação, permeada por conflitos, permite a formação da imaginação como forma de atividade da consciência.

Isto, porém, não quer dizer que a criança compreende plenamente os motivos e impulsos que motivaram a brincadeira, “portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho” (Vigotski, 2008, p. 26). A plenitude desta consciência só será acessível para ela quando chegar à idade da transição para a adolescência.

No entanto, a submissão às regras da brincadeira de faz de conta desvela que a criança está internalizando as regras sociais, tomando determinado nível de consciência sobre elas. Ao educar sua vontade perante os objetos, atribuindo-lhes novos significados, a criança modifica a consciência perceptiva e sua relação de afeto sobre eles.

Bem antes de brincar de faz de conta, a criança explora os objetos que estão a sua volta. Ela sabe que cada objeto tem um determinado significado, provoca nela o desejo de agir e determina seu comportamento. A percepção e o afeto formam uma unidade nesse momento, e a percepção é o que leva a criança a executar certa ação motora-afetiva. Psicologicamente, a percepção, nesse período, dita a situação e é nela que a criança desenvolve suas atividades. [...] quando um objeto começa a ter outro significado, tem início o processo de separação entre ideia e objeto. Não é mais o objeto que guia a ação, mas a ação, de acordo com as regras, começa a ser determinada pelas ideias. E a brincadeira é uma forma de transição nesse processo. [...] Enquanto para uma criança bem pequena o objeto em si é dominante, impulsiona suas ações e pode ser representado pela fração objeto/sentido, para a criança mais velha, essa fração se inverte para sentido/objeto, pois o sentido passa para a situação dominante [...] (Prestes, 2016, p. 35-36).

Retomando o supradito, se a palavra é a conexão entre a internalização das regras e a atividade do brincar, a imaginação participa neste processo graças à possibilidade de permitir à criança se desprender das amarras da

situação real e concreta, deslocando os impulsos e motivos de sua ação, do campo dos objetos para o âmbito das ideias que tem em sua mente. Portanto, “o objeto em si não importa tanto quanto a ação real com ele que é inseparável do significado que a criança atribuiu a ele na brincadeira” (Prestes, 2016, p. 37), pois o que dá sentido à ação da criança é o significado atribuído aos objetos na ação real com eles.

Prestes (2016) enfatiza que da mesma forma que o trabalho não pode ser considerado mera atividade voltada unicamente para produção da própria subsistência, mas contributo para formação socio-histórica do ser social, o brincar na Teoria Histórico-Cultural não pode ser visto como uma atividade cuja finalidade reserva-se tão somente à diversão, eis que provida de motivo e sentido engendra, no interior da brincadeira de faz de conta, transformações psíquicas essenciais que ampliam o processo de desenvolvimento cultural do ser humano nesta fase da vida. No campo conceitual, a teoria da atividade proposta por Leontiev (1978, s/p) racionaliza esta questão com a seguinte ponderação:

[...] chamamos de atividade um processo que é eliciado e dirigido por um motivo – aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada. Em outras palavras: por trás da relação entre atividades, há uma relação entre motivos. Assim, chegamos à necessidade de nos voltarmos para a análise dos motivos e para a consideração de seu desenvolvimento, de sua transformação, o potencial para dividir sua função e aquele de seus deslocamentos que ocorrem dentro do sistema de processos que forma a vida de um indivíduo como uma personalidade.

A relação entre a realidade socialmente estabelecida e as atividades realizadas pelo sujeito sobre si, sobre o objeto e sobre o outro, constituem-se a partir da consciência e das experiências intersubjetivas dos indivíduos, impulsionadas por motivos que os guiam à finalidade de suprir determinadas necessidades que os direcionam à consecução de objetivos. É na e pela interação com o outro que os objetos ou fenômenos produzidos pelo patrimônio histórico-cultural são internalizados, apropriados e objetivados. Não sendo simples reprodução do que já fora socialmente construído, o processo de objetivação faculta que na apropriação, transformação e transmissão do legado sócio-histórico, o homem modifique a natureza e a si próprio, haja vista encontrar-se em uma unidade dialética entre a psique e a atividade externa.

Leontiev (1978) acautela que nem toda ação do sujeito pode ser vista como atividade para aquele que a realiza porque apesar de toda ação visar à

satisfação de uma determinada necessidade, nem toda ação é orientada por um motivo em direção a um resultado específico e, sendo o motivo a gênese que orienta a atividade humana, conferindo significado à ação e atribuindo sentido àquele que a realiza, a ação somente será atividade se a necessidade que a move coincidir com o objeto (conteúdo da ação), objetivando-se nele. Para aclarar esta diferença, Leontiev (2004) traz o exemplo de uma caçada primitiva na qual elucida o funcionamento da estrutura fundamental da atividade de um indivíduo inserido nas condições de trabalho coletivo:

[...] a atividade de um batedor que participa da caçada primitiva é estimulada pela necessidade de se alimentar ou talvez de se vestir com a pele do animal. Mas para que está diretamente orientada sua atividade? Pode-se, por exemplo, assustar a caça e orientá-la na direção de outros caçadores que estão à espreita. É propriamente isso que deve ser o resultado da atividade do caçador. Ela pára aí; os outros caçadores fazem o resto. É evidente que este resultado (assustar a caça) não acarreta por si mesmo a satisfação da necessidade de alimento, de vestuário etc que o batedor sente. Assim, aquilo para que estão orientados os seus processos de atividades não coincidem com o seu motivo; os dois são separados. Chamaremos ações aos processos em que o objeto e o motivo não coincidem, podemos dizer, por exemplo, que a caçada é a atividade do batedor, e o fato de levantar a caça é a sua ação (Leontiev, 2004, p. 82).

Na grande maioria das situações, as atividades humanas são constituídas por inúmeras ações internas e externas cujos motivos não coincidem com o objeto da ação. No próprio exemplo supracitado, verifica-se que “assustar a caça” alimenta a fome do batedor, portanto, a ação de espantar o animal se torna desprovida de sentido e sem correspondência com o motivo que a originou, a saciedade da fome do batedor. Se os indivíduos que ficaram à espreita não soubessem que os animais seriam orientados pelo batedor para virem em sua direção, suas ações consistentes em esperar escondido pela caça também seriam tão desprovidas de sentido quanto à ação de assustar a caça do batedor. A necessidade do alimento dá sentido à ação do batedor e a dos demais caçadores devido ao fato deles compreenderem que pelas relações sociais estabelecidas entre si, o encadeamento deste complexo conjunto de ações, que engloba um todo maior denominado de atividade, permite, por meio da mediação entre pares, que o conteúdo da ação (objeto) se conecte ao motivo que desencadeou esta ação.

2.2.1 Atividade de Comunicação Emocional Direta

A psicologia do desenvolvimento defende que se as condições sociais são fundamentais para o desenvolvimento da vida humana, e não mero suporte para que o biológico cresça, então desde o útero materno, a criança recebe influência direta das condições de vida de sua progenitora. Logo, é no período de vida uterina que são geradas as pré-condições para a formação de sistemas funcionais complexos que permitem o desenvolvimento fisiológico da criança, bem como as condições para a formação de seu psiquismo (Cheroglu; Magalhães, 2016).

No momento do nascimento, os órgãos dos sentidos do bebê já possuem um alto grau de desenvolvimento que lhe possibilita dar respostas sensomotoras, todavia, tais reações são provenientes de reflexos inatos que fazem parte de seu sistema morfofuncional e respondem às necessidades fisiológicas básicas de sua sobrevivência. A maturação da estrutura cortical aliada às respostas reflexas condicionadas, propiciadas, primeiramente pelas experiências sociais e, posteriormente, pela aprendizagem social, aperfeiçoam a percepção sensorial do bebê em seu estágio inicial de vida, requalificando-a como “[...] *sensações humanas culturalmente formadas*” (Martins, 2011, p. 102 – grifos da autora).

Tanto o período uterino quanto o período pós-natal, este último denominado por Vygotski (1996) de período de passividade são marcados pela atividade reflexa do recém-nascido em virtude de sua total dependência do adulto.

A singularidade principal desta idade reside na situação peculiar do desenvolvimento, já que a criança, fisicamente separada da mãe no momento do parto, continua ligada a ela biologicamente. Como resultado, toda a existência da criança no período pós-natal poderia dizer-se que ela ocupa uma posição intermediária entre o desenvolvimento uterino e os períodos sucessivos da infância pós-natal (Vygotski, 1996, p. 275 – tradução nossa).

Passados 45 dias do nascimento, gradualmente, esta passividade se transforma em interesse, e o bebê manifesta atenção aos estímulos sensoriais, produzidos tanto pelos próprios sons e movimentos que emite, como pelo das demais pessoas à sua volta. Este novo período, marcado pela atividade sensório-motora, conduz ao desenvolvimento da acuidade perceptiva, que, por sua vez, proporciona o desenvolvimento das condições da atividade de comunicação

emocional direta do bebê com o adulto, a primeira atividade guia do desenvolvimento nesta fase.

A atividade de comunicação em si implica o envolvimento de pelo menos duas pessoas que se percebem distintas uma da outra para desempenhar os papéis que lhes cabem, atuando alternadamente, ora como indivíduo singular nesta relação, ora como objeto da atividade para a qual a resposta da ação comunicativa é dirigida. Lísina (1987, p. 276 – tradução nossa) define a comunicação como uma “[...] determinada interação de pessoas, no curso da qual trocam diferentes informações com o objetivo de estabelecer relações ou unir esforços para alcançar um resultado comum”.

Como os processos sensoriais e motores encontram-se fusionados, o bebê não se percebe como ser distinto das demais pessoas e dos objetos existentes no meio em que vive. Tudo para ele é uma totalidade indivisível, suplantada, gradualmente, pela percepção iminentemente vinculada às suas reações emocionais, constituídas e coligadas aos processos sensomotores. “É digno de nota que o recém-nascido, muito antes de reagir aos elementos isolados da situação, percebidos separadamente, reage a todo um complexo de nuance emocional” (Vygotski, 1996, p. 282 – tradução nossa).

Neste período, o afeto compõe-se como suporte fundamental para moldar a percepção emocionalmente matizada do bebê. O grau de saciedade das necessidades primitivas produzem sensações agradáveis ou desagradáveis no bebê, afetando e modelando sua percepção inicial, vinculada, neste momento, aos movimentos expressivos do adulto com o qual se relaciona. Importa destacar que o afeto permeará todas as fases do desenvolvimento, modificando-se de acordo com as alterações promovidas pelo substrato afetivo ao conjunto de processos psíquicos (Cheroglu; Magalhães, 2016).

É a partir da separação da relação entre figura e fundo que a percepção inicialmente amorfa do recém-nascido gradativamente se complexifica e ganha novos contornos. À medida que o bebê consegue discernir sua existência individual em relação às demais pessoas de seu entorno, sua existência social anteriormente rudimentar e passiva converte-se em uma existência social de participação mais ativa, denotando-se nesta transição de sua vida psíquica, o ponto de partida para o desenvolvimento de sua consciência (Vygotski, 1996).

Marcando o final do período pós-natal, estas novas formações psíquicas, evidenciadas pelo surgimento das primeiras reações sociais do bebê, atuam sobre a base que estruturará a primeira atividade guia do desenvolvimento infantil, a atividade de comunicação emocional direta. O bebê ainda não tem as propriedades necessárias para se comunicar, tampouco sente necessidade de fazê-lo, suas necessidades orgânicas indicam estados de carência de ordem meramente biológica, não direcionadas a ninguém em particular.

O bebê principia no mundo da comunicação social graças aos cuidados do adulto que desde o início lhe dispensa uma atenção pessoal e individualizada, pois “[...] fala com ele, acaricia-o e incansavelmente busca qualquer sinal pelo qual se possa deduzir que o pequenino o compreendeu. Qualquer fisionomia que se pareça com um sorriso” (Lísina, 1987, p. 281 – tradução nossa). E qualquer paralização ou desvio de foco no olhar do bebê mobiliza uma reação imediata da mãe que percebendo a menor ausência que seja age para moldar uma nova conduta no bebê, comunicando-se com ele mesmo antes dele ser capaz de realizar uma atividade comunicativa propriamente dita.

Se a necessidade da criança em relação ao adulto constitui a condição indispensável para o aparecimento da comunicação nas crianças, a iniciativa antecipatória do adulto, que se dirige ao bebê como se fosse um sujeito e que modela ativamente a nova conduta infantil, constitui a condição decisiva neste processo e em conjunto ambas são suficientes para que apareça a atividade comunicativa. Consequentemente, é o adulto que atrai a criança para a comunicação e então, no processo desta mesma atividade, a nova necessidade de comunicação é gradualmente gerada nos pequenos, diferente de todas aquelas que existiam no bebê desde os primeiros contatos com o ambiente circundante (Lísina, 1987, p. 282 – tradução nossa).

Nota-se que o adulto desenvolve papel primordial na atividade de comunicação emocional direta, uma vez que ao atender as reações primárias e objetivas (fome, sono, dor) do bebê, como se reações sociais fossem, “[...] o inclui na atividade comunicativa, antecipando-se a ela e promovendo-a” (Cheroglu; Magalhães, 2016, p. 102), gerando, assim, a necessidade do bebê de se comunicar e de ser inserido em uma atividade que ambos compartilhem.

Sob estas condições, no final do segundo mês de vida, vários componentes em conjunto despontam como resposta à interação humana. Como

sinal desta resposta surge o “complexo de animação”, um marcador expressivo de mudanças no curso do desenvolvimento dos processos sensoriais e motores, cujos indícios são evidenciados pela capacidade do bebê de se concentrar no adulto, diferenciando-o do meio circundante; pela realização da comunicação mímica, propiciada por meio do sorriso e pela emissão de vocalizações pré-linguísticas com o adulto, atraindo-o ativamente pela excitação motora para a comunicação e intercâmbio (Lísina, 1987).

Ao deslocar-se ou mover objetos que estejam no campo de visão do bebê em diversas direções por meio de brincadeira compartilhada, o adulto disponibiliza ao bebê operações já internalizadas por ele, proporcionando, de forma lúdica, a noção espacial de seus próprios movimentos enquanto complexifica os processos sensoriais, perceptivos e motores necessários ao desenvolvimento da percepção tridimensional dos objetos e à formação do ato preênsil sobre estes (Cheroglu; Magalhães, 2016).

Elkonin (2009) explica que tanto o ato preênsil quanto seu aprimoramento é formado na atividade conjunta entre o bebê e o adulto. Para despertar as condições de concentração sobre os objetos, o adulto os aproxima e os afasta do campo de visão do bebê, obrigando-o a fazer movimentos de estirar-se na direção do objeto. Conforme o bebê tenta pegar o objeto, o adulto desloca-o no espaço até que ele consiga pegá-lo, favorecendo, com base na percepção visual do objeto e sua distância, o desenvolvimento da sua coordenação viso-motora (olho-mão) do bebê.

O ato preênsil somado ao renovado interesse pelos objetos e pessoas do entorno viabiliza o surgimento de movimentos reiterativos variados, como dar palmadas no objeto, agitá-lo e trocá-lo de uma mão para a outra, fazendo-o oscilar repetidas vezes quando pendurado acima dele e golpeá-lo contra outro objeto. Concomitante a estes, surgem também movimentos concatenados que são uma série de movimentos soltos que o bebê aprende separadamente. Revelando-se que tanto a execução destes movimentos quanto dos reiterados ocorre mediante contemplação ativa do objeto, pelo olhar e apalpar deste, desencadeados no momento de exame e manipulação do objeto (Elkonin, 2009).

Tais condições demonstram a importância da diversificação e variedade na seleção dos objetos apresentados ao bebê, especialmente porque sua atividade exploratória sobre um objeto novo eleva seu potencial de concentração e o

reorienta a novas possibilidades investigativas sobre objeto. Os primeiros vislumbres de uma atividade objetual nova surgem aos sete meses quando o bebê então “[...] muda as formas do objeto, apertando-o, estendendo-o ou quebrando-o”. E aos oito meses quando esta atividade “[...] manifesta-se em tentativas de embutir alguns objetos em outros” (Vygotsky, 1996, p. 301-302 – tradução nossa).

Podemos afirmar que a comunicação age como um importante fator de desenvolvimento da psique infantil. Nas primeiras semanas e nos primeiros meses de vida o papel da comunicação neste processo pode ser considerado decisivo porque, como as observações mostram, o adulto é para o bebê o principal objeto de percepção, o organizador da atividade cognitiva, fonte de reforço durante a formação do comportamento baseado nas manifestações inatas, espontâneas e caóticas da atividade inespecífica da criança (Lísina, 1987, p. 295 – tradução nossa).

A internalização das condutas sociais, o aprendizado das habilidades criadas na sociedade e a própria constituição do bebê enquanto ser histórico e cultural depende das adequadas condições de organização de sua vida pelos adultos com os quais convive diariamente. Por isso, a organização das atividades e experiências sociais que serão oportunizadas ao bebê, vincula-se fundamentalmente à qualidade da influência educativa em um processo culturalmente mediado por professores, os quais lhe transmitirão as máximas elaborações humanas socialmente construídas pelas gerações precedentes.

Deste modo, na totalidade da fase que vai de zero a um ano, em que a atividade principal é a da comunicação emocional direta, o trabalho docente com o bebê deve se voltar para a estimulação da linguagem e da fala, proporcionando situações que oportunizem o pleno desenvolvimento psíquico do bebê. Assim, as ações de rotina, tais como, banho, troca de fralda, alimentação, preparação e condução ao descanso devem ser planejadas pelo docente com base em uma intencionalidade pedagógica.

Tais ações devem ser “[...] acompanhadas da fala do professor que pode conversar com o bebê ou cantar para ele enquanto manipula o seu corpo”, em um movimento que o auxiliará na “[...] exploração visual, tátil, auditiva e olfativa”, experimentando “[...] diferentes odores, sons e texturas” (Arce; Silva, 2012, p. 179). A estimulação necessária qualifica os resultados da ação docente que deve ser intencionalmente planejada e pormenorizada, cabendo a ele a consciência de que

está trabalhando o desenvolvimento das funções psíquicas pela atividade de comunicação emocional direta.

A ação pedagógica do professor também se dá na organização intencional do espaço, do tempo e da forma como são realizadas as atividades que propõe, priorizando a valorização do desenvolvimento da linguagem do bebê por meio da composição de um ambiente enriquecido com livros, brinquedos, com a presença constante de cantigas populares e música clássica (Chaves; Franco, 2016, p. 121).

Na organização do espaço, o professor deve considerar as cores do ambiente e dos objetos nele contidos (móveis, brinquedos, paredes), buscando com isto a estimulação da exploração do ambiente por intermédio do aparato sensorial. Vale lembrar ainda, que o ambiente, os brinquedos e os objetos devem ser disponibilizados de maneira alternada para que não se torne desinteressante para o bebê e continue despertando nele a curiosidade e o entusiasmo (Arce; Silva, 2012, p. 178).

As ações lúdicas desta fase são formadas à medida que a criança absorve aspectos das relações sociais. Ilustrando esta assertiva, exemplifica-se a situação de um bebê que ainda não senta, mas que mesmo deitado pode ser estimulado a brincar com o próprio corpo, mexendo os pés ou as mãos para tocar e movimentar um brinquedo. Esta simples ação lúdica confere à criança o protagonismo e a liberdade de tomar a decisão de movimentar o brinquedo com a mão, com o pé, ou ainda de olhar para outro brinquedo, se assim o desejar. De fato, a possibilidade de escolha materializada no brincar, garante a promoção da autonomia do bebê.

Partindo da premissa Vigotskiana, que considera a linguagem como o elemento que se vincula diretamente às neoformações desse período, o professor, pode, a título de exemplo, “[...] indicar objetos, nomeá-los, chamar atenção para suas funções e relações” (Chaves; Franco, 2016, p. 121). Arce e Baldan (2012, p. 195) avaliam que, se os objetos historicamente produzidos pelo ser humano são portadores da cultura da humanidade, o contato da criança com estes objetos auxilia no início do processo de apreensão do mundo adulto e humano, pois “[...] ao manipulá-los, a criança está em contato direto com valores, regras de comportamento, conhecimentos sintetizados e sistematizados no objeto e no uso que dele fazemos”.

Postas estas considerações, ressalta-se que apesar da preponderância da atividade comunicativa nesta fase, frequentemente ela entrecruzar-se-á com outras atividades guias que surgirem ao longo do desenvolvimento infantil, atuando, primordialmente, na base subjacente do conjunto de processos psíquicos da criança, possibilitando-lhe, pela mediação do outro, acessar signos e bens culturais que auxiliarão em suas primeiras ações com os objetos.

2.2.2 Atividade Objetiva Manipulatória

Consoante demonstrado, certamente é pela ação do adulto que o bebê tem contato com os objetos sociais. Assim, ao organizar o ambiente e locomover o bebê nele, interpondo-se entre ele e os objetos sociais, ora os introduzindo, ora os retirando do espaço, o adulto se torna um elemento central da atividade de comunicação emocional direta e peça chave para que o bebê, progressivamente, comece a se perceber como ser distinto do adulto.

Com o desenvolvimento de seu psiquismo, o bebê começa a explorar novas formas comportamentais, tais como reações sociais ao ver outra criança e a busca por objetos perdidos, sinalizando, nestas reações, a transposição do estado de passividade para o estágio ativo. Renova-se, assim, seu interesse pelos objetos e sujeitos de seu entorno social, e movimentos como estender o braço para segurar, mover ou encaixar um objeto em outro, “[...] podem ser considerados, com pleno direito, como uma fase prévia para o desenvolvimento do pensamento instrumental” (Vygotski, 1996, p. 302 - tradução nossa).

Imerso neste contexto da mediação dos objetos sociais pelos adultos, o bebê vai pouco a pouco complexificando o conjunto de processos psíquicos que auxilia a totalidade de sua formação, e, também, iniciando uma nova atividade de manipulação de objetos. Verificando que na passagem da atividade de comunicação emocional direta à atividade de manipulação com objetos, mediada pelo adulto e pelas condições culturais e sociais, ocorre o desenvolvimento do bebê, a Teoria Histórico-Cultural apregoa que cada período do desenvolvimento infantil é gestado no período antecessor (Cheroglu; Magalhães, 2016).

Considerando que as intensas conquistas alcançadas no primeiro ano de vida impulsionam mudanças significativas na forma como a criança se relaciona com o mundo, tornou-se necessário uma subdivisão deste período para

melhor examiná-lo. Sendo assim, Vygotsky (1996) subdividiu a primeira etapa do desenvolvimento psíquico, ou seja, a primeira infância em dois períodos. O primeiro deles, consoante explanado nas linhas acima, é o período da infância, que vai de 0 a 1 ano, e tem como atividade guia, a comunicação emocional direta com o adulto; o segundo é o período da infância precoce, que vai de 1 a 3 anos, e tem como atividade guia do desenvolvimento, a atividade objetal manipulatória, cujas características gerais serão exploradas a seguir.

Nesta sequência, no período da infância precoce, que vai do primeiro ao terceiro ano de vida, com o desenvolvimento da capacidade locomotora, a atividade de comunicação emocional direta cede espaço para, em seu lugar, surgir a atividade objetal manipulatória, ou seja, a nova capacidade conquistada confere certa autonomia à criança, permitindo-lhe alcançar os objetos e manipulá-los (Chaves; Franco, 2016).

Nesta fase, a criança é capaz de estabelecer relação com os objetos, mas necessita da presença deles para tanto. A consciência da criança está centralizada na percepção visual direta, destacadas por Vygotski (1996, p. 345) por duas particularidades, o caráter afetivo e apaixonado com que a criança percebe e olha para um objeto novo e predominância da centralidade da percepção na consciência.

E “[...] como toda a consciência atua unicamente com base na percepção, esta se desenvolve antes que todas as outras funções” (Vygotsky, 1996, p. 345 – tradução nossa). O autor explica que na centralidade da percepção dois fenômenos são observáveis: a de que as funções psíquicas não têm desenvolvimento proporcional ou uniforme e a de que as funções mais importantes e que servem de fundamento a outras se desenvolvem antes de todas as demais funções, denotando que o desenvolvimento das funções psíquicas inicia primeiramente pelo desenvolvimento da percepção (Vygotski, 1996).

Outro ponto que merece destaque é o surgimento da linguagem simbólica como produtora da compreensão da fala dos adultos e expressão de seus desejos, além de promotora da percepção das características físicas dos objetos, bem como de seu significado social.

Sendo a atividade objetal manipulatória, a atividade guia do desenvolvimento psíquico nesta fase, cresce o interesse da criança pelos objetos e pela compreensão da função social destes. Vygotsky (1996) aponta que não apenas

a relação da criança com os novos e velhos elementos do entorno muda, como também se modifica a influência destes sobre ela. Isso favorece que, por volta dos dois anos e meio até o final da infância precoce, a criança amplie seu vocabulário e passe a dominar a face fonética da palavra, sobretudo, porque o gestual e outras formas de comunicação com o adulto já não satisfazem sua necessidade de compreender a função do objeto.

Neste estágio do desenvolvimento, observa-se que a atividade objetual manipulatória produz uma nova qualidade psíquica: o entrelaçamento do desenvolvimento da linguagem com o pensamento. Este entrelaçamento expressa o salto qualitativo mais importante desse período, isto porque a criança passa a operar com os objetos sem observá-los ou manipulá-los diretamente, demonstrando que estes objetos, mesmo ausentes, tem significado para ela (Chaves; Franco, 2016, p. 115).

Acautela-se em não se olvidar que, desde o início de seu desenvolvimento, quando ainda inexitem conexões entre linguagem e pensamento, a afetividade e a mediação do adulto são imprescindíveis para que a criança supere os limites da experiência sensorial, adquira consciência histórica da existência de outros e de si mesma e ganhe autonomia para ser capaz de utilizar uma colher, alimentar-se sozinha ou mesmo negar ajuda do adulto para a realização destas atividades (Chaves; Franco, 2016).

As neoformações psíquicas deste período surgem como um sistema de funções separadas, sob o comando central da percepção. É pela aliança entre a linguagem e o pensamento que os objetos adquirem significados, permitindo, por conseguinte, o desenvolvimento dos conceitos, cuja compreensão adota a palavra enquanto unidade mínima de análise da consciência.

Vigotski (2001) argumenta que o significado da palavra vai tendo diferentes abstrações ao longo da vida, resultando em distintas formas qualitativas de generalizações, as quais, em consonância com o desenvolvimento do pensamento por conceitos, manifestam-se em três grandes períodos: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento abstrato. O autor esclarece que no período da infância precoce, sob intenso predomínio da percepção, o sincretismo, consubstanciado em três diferentes fases, prepondera sobre as demais formas de pensamento por conceitos.

Na primeira destas fases, a escolha dos objetos pela criança

representa um “amontoado” indiscriminado reunido sem qualquer nexos entre si, revelando um raciocínio difuso no qual o significado da palavra ainda não expressa uma característica objetiva do objeto, mas suas impressões subjetivas sobre este. Importa dizer que, “[...] o significado atribuído a alguma palavra pela criança que se encontra nesse estágio de desenvolvimento dos conceitos pode, pela aparência, lembrar de fato o significado dado à palavra pelo adulto” (Vigotski, 2001, p. 176), contudo, esta coincidência decorre da centralidade do papel desempenhado pelo adulto no aprendizado da criança, uma vez que é ele quem aponta o uso social da palavra para a criança, auxiliando-a, com isso, a perceber a relação existente entre as palavras e as coisas da realidade (Chaves, Franco, 2016).

Na segunda fase este amontoado de objetos forma-se com base na organização do campo perceptual da criança que ainda não se orienta pelos vínculos objetivos entre ela e os objetos, mas pela impressão subjetiva que sua percepção imediata lhe sugere. Na terceira e última fase, a imagem sincrética passa a equivaler ao conceito e a criança a conferir um significado único aos representantes dos diferentes grupos de objetos anteriormente unificados em suas impressões subjetivas sobre os objetos. Mesmo que cada elemento deste amontoado não tenha nenhum nexos entre si, a criança irá reuni-lo a partir dos vínculos emocionais entre ela e as características externas suscitadas pelo objeto, os quais foram formados nas duas fases antecessoras (Vigotski, 2001).

A aquisição de conhecimento sobre a correlação entre o objeto, a palavra e seu significado social, mediada pelo adulto em crianças que já conseguem sentar sozinhas, por exemplo, pode se dar mediante o acesso, à exploração e à manipulação de brinquedos e objetos do cotidiano. Além destes, os alimentos também podem ser utilizados como importante fonte de aprendizado sobre texturas, formatos, cores, tamanhos, cheiros, sabores, dentre outros.

No período subsequente, que vai do segundo ao terceiro ano de vida, o trabalho pedagógico deve ser direcionado de forma a promover o enriquecimento do vocabulário da criança. Nesta fase o professor pode disponibilizar imagens, valorizar a pronúncia correta, estimular a construção de frases, recorrendo, para tal mister, à utilização de fantoches (Chaves; Franco, 2016).

Conforme esclarece Vigotski (2008, p. 28), apoiada no brinquedo a criança age em uma esfera cognitiva, aprendendo a “[...] a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se

nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas”. Isto é possível porque ela se socorre nas tendências e nos motivos internos, ao invés dos motivos e impulsos provenientes dos objetos, adquirindo gradual domínio da realidade que a circunda.

Para dar sentido e significado às coisas do mundo circundante, a criança ensaia os primeiros passos em direção à construção do jogo, se anteriormente brincava com os objetos do cotidiano de acordo com o assimilado na atividade conjunta com o adulto, passa, no transcurso do desenvolvimento, a brincar com os objetos de um jeito totalmente novo, assimilando-os mediante a observação que faz das ações dos adultos. Elkonin (2009, p. 222) diz que

[...] essa forma de assimilação é insuficiente sob todos os aspectos; mas sua presença impulsiona intensamente as ações [...], uma vez que [...] para a criança é suficiente executar com o objeto substitutivo as ações que costumam ser feitas com os objetos autênticos. Ainda não é preciso que exista semelhança de cor, tamanho, forma e outras características (Elkonin, 2009, p. 226).

A ação e manipulação com objetos enquanto atividade guia da primeira infância engendra a próxima etapa do desenvolvimento, a idade pré-escolar, cuja atividade guia centra-se na brincadeira de papéis sociais, exterioriza-se na relação entre a criança e o adulto e tem como foco as atividades humanas e seu sentido dentro de um sistema de relações sociais.

As apropriações conquistadas no conteúdo da atividade da comunicação emocional direta e da atividade objetual manipulatória, característica do período de 0 a 3 anos, marcam profundamente o modo de ser e de agir da criança, dando início às brincadeiras de faz de conta que gestam as premissas para a transição aos jogos de papéis sociais, a nova atividade guia do desenvolvimento psíquico do próximo período, a idade pré-escolar.

2.2.3 Jogos de Papéis Sociais

Na transição da primeira infância à idade pré-escolar, as novas significações que a criança estabelece em relação aos objetos lhe permite gradativamente substituí-lo por outro, indicando o princípio da ocorrência da complexificação de suas ações lúdicas. Explicitando como a autenticidade da

atividade lúdica se manifesta, Lazaretti (2016, p. 131) traz o seguinte exemplo:

A criança aprendeu a comer com a colher e passa, em seguida, a dar de comer à boneca, ao brinquedo de pelúcia e, em outra situação, na ausência de uma colher de verdade, acontecem as mesmas ações, porém a criança utiliza um objeto substituto, como a régua, um pedaço de madeira etc. Esse momento ainda é marcado por ações elementares de um só ato: a criança ou dá de comer à boneca, ou a lava, ou a penteia. Essas ações, por vezes, são repetitivas e reiterativas com um mesmo objeto ou brinquedo, sem, no entanto, mudar de conteúdo. É comum esses momentos constituírem-se em uma série de ações desconectadas, sem relação alguma entre si. Não segue nenhuma lógica cronológica dos fatos: primeiro a menina embala a boneca, depois dá banho, logo em seguida alimenta e, por último, leva-a para passear no carrinho. Essas ações desconexas, sem uma continuidade lógica cotidiana, são essenciais para o desenvolvimento das brincadeiras, já que nelas identificamos elementos primários para a sua complexificação e evolução, o que permite à criança migrar para ações cada vez mais concatenadas e, aos poucos, apropriar-se da continuidade lógica das ações que se processam no dia a dia de uma pessoa.

Fica evidente no percurso destas ações que a criança se utiliza dos objetos para apropriação do mundo humano e das relações sociais que nele são estabelecidas, por isso suas ações refletem uma busca para fazer o que o adulto faz. O desejo de realizar ações independentes do adulto, como tomar banho, alimentar-se e vestir-se quando frustrados pode desencadear momentos de crise, mas isto não é algo necessariamente negativo, pois não poder satisfazer suas novas necessidades ou ter que reprimi-las direciona a criança à busca de uma alternativa para solucionar este conflito interno, o que pode ocorrer por meio das brincadeiras de faz de conta.

No caminho da resolução do impasse causado pela dificuldade de realizar as ações cotidianas que fazem parte da vida dos adultos, da qual a criança quer se integrar, ela se submete às regras fixas contidas nas brincadeiras de papéis, assumindo uma conduta que dialoga com a dinâmica das ações e relações sociais reais, nas quais

Os papéis assumidos na brincadeira – seja de mamãe e filha, motorista e passageiro – exigem da criança que ela assuma com exatidão as funções de cada personagem, e essa sujeição modifica seu próprio comportamento, obriga seu controle consciente, e ela vê suas próprias ações e toma consciência delas. Ao brincar como se fosse um motorista, por exemplo, a criança esforça-se para reproduzir ações e controla-las, e isso é a base para a formação da

consciência (Lazaretti, 2016, p. 132-133).

Tomando consciência de que os objetos estão inseridos em um sistema de relações sociais e que ela está afastada deste universo devido a sua condição infantil, encontra na brincadeira de papéis a libertação das “amarras situacionais” (Vigotski, 2008, p. 29) que a impedem de participar das relações sociais reais da vida. Ao renunciar aos desejos imediatos e submeter-se às regras da brincadeira de papéis sociais, a atividade lúdica da criança “[...] põe em funcionamento toda uma complexidade de funções psíquicas. As situações lúdicas exigem da memória, da atenção, da imaginação, do pensamento, funcionamento ao atuar com objetos, ao argumentar e inserir conteúdo na brincadeira” (Lazaretti, 2016, p. 133).

A partir de uma perspectiva histórica e dialética, em sua obra *Psicologia do Jogo*, Elkonin (2009) preleciona que o jogo “[...] é de origem e natureza sociais” (Elkonin, 2009, p. 80), resulta das mudanças nas condições de vida e lugar que a criança passou a ocupar no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade e se afigura como atividade capaz de subsidiar o desenvolvimento psíquico, haja vista que nele “[...] se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais” (Elkonin, 2009, p. 19).

Pelo jogo, as crianças se apropriam do sistema das relações sociais e produtivas humanas, sendo preciso destacar, neste propósito, a importância da direção dos adultos para ensinar a criança a brincar, bem como de afastar-se categoricamente a ideia de que a brincadeira possa ser relegada a qualquer ação interna e espontaneísta da criança nas atividades do brincar (Elkonin, 2009). A reorganização das estruturas do psiquismo, derivada de situações de ruptura e de transição de uma etapa à outra se manifestam na brincadeira quando a ideia se separa do objeto e a ação passa a ser desencadeada pela ideia e não pelo objeto. De outro modo, pode-se dizer que

Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (Vigotski, 2008, p. 30).

A brincadeira é uma maneira que a criança tem para auxiliar na

separação entre o campo semântico e o campo ótico, para mudar a relação entre ela e a realidade e com isso modificar a estrutura de sua percepção, viabilizando que manuseie o significado do objeto separado do objeto, mas conserve seu significado como inseparável da ação com o objeto real. Neste sentido, o cabo de vassoura é apenas um cabo de vassoura para uma criança que não está brincando com ele, contudo, imersa na atividade do brincar, o mesmo cabo de vassoura com todas as suas propriedades físicas conservadas, poderá se transformar em um cavalo, ganhando na ação lúdica, significado e sentido diverso do real.

A emancipação da palavra em relação ao objeto permite que a criança opere com os significados e sentidos das palavras tanto quanto com os objetos que elas representam e, aos poucos, a tomada de consciência sobre as palavras, por meio da situação imaginária, oportunizará o desenvolvimento das formas abstratas do pensamento e o autodomínio de normas de conduta (Vigotski, 2008).

Nas brincadeiras as crianças desenvolvem o autocontrole da conduta, uma vez que precisam se submeter às regras e renunciar aos próprios desejos para desempenharem os papéis sociais que assumem nas brincadeiras, o que é possível graças ao aprendizado das ações com objetos. “Tudo isso acontece sob a direção de adultos e não de maneira espontânea” (Elkonin, 2009, p. 270). Na transição para esta fase, a ação pedagógica pode oferecer e utilizar brinquedos para despertar o aspecto lúdico e aguçar a imaginação infantil. Ao brincar de faz de conta, a criança cria e recria histórias, e nas entrelinhas da brincadeira, reproduz as relações humanas e internaliza valores e regras de comportamentos sociais.

A reconstituição das relações representadas varia conforme a realidade vivida pela pelas crianças, e seus contextos sociais nos quais estão inseridas, por isso o enriquecimento e a diversificação do conteúdo dos temas potencializa a brincadeira e sua função no processo de aprendizado, pois “[...] para a execução desses enredos, a criança recorre a inúmeros meios representativos, como a fala, a ação, a mímica, os gestos e a respectiva atitude diante do papel representado” (Lazaretti, 2016, p. 134).

Para ampliar o repertório do tema ou do enredo, o professor pode explorar conteúdos literários, musicais e até de acontecimentos político-sociais, levando-se em conta, que a complexificação da brincadeira precisa considerar a afinidade entre o tema proposto e as vivências da realidade cotidiana da criança,

incentivando o conhecimento a respeito de diversas atividades de trabalho da vida dos adultos, levantando questionamentos para favorecer a argumentação delas sobre o tema, e principalmente brincar junto dela sugerindo possibilidades de direcionamento das ações nas brincadeiras.

A brincadeira compartilhada permite a participação do professor não apenas como alguém que pode dirigir, mas de vivenciar com as crianças e perceber como elas vêm construindo seus conhecimentos a respeito do que envolve as funções de trabalho nas atividades produtivas dos adultos, incrementando e enriquecendo o conteúdo de valores e regras sociais que são fundamentais para se relacionar com o mundo circundante, em direção à almejada formação humana (Lazaretti, 2016, p. 135-136).

Para além das vivências lúdicas, a submissão às regras possibilita que a criança aja em uma esfera acima do seu comportamento comum cotidiano, exteriorizada no interesse e na vontade de reproduzir as ações cotidianas das relações sociais, os quais são movidos por um objetivo final contido na brincadeira, criam uma zona de desenvolvimento iminente e permitindo um salto qualitativo (Vigotski, 2008). No propósito de que estes motivos e interesses alcancem os conteúdos de ensino, Lazaretti (2016) traz a proposta de um jogo de boliche no qual o objetivo final (ganhar o jogo) move o interesse da participação da criança, o desenvolvimento de suas capacidades motoras e também do aprendizado de suas habilidades matemáticas.

Jogar boliche para as crianças, nesse momento do desenvolvimento, talvez seja apenas uma atividade lúdica. O que isso significa? As crianças não irão jogar com o intuito do resultado, quantos pinos caíram na jogada, quem derrubou um número maior, mas o sentido consiste em rolar a bola e vibrar com a queda dos pinos, isto é, o sentido está no próprio ato e processo de brincar. A tarefa do professor consiste em, gradativamente, transitar o motivo das crianças da atividade lúdica para a atividade produtiva, para que o significado do jogo de boliche não seja apenas o processo, mas que almejam atingir um resultado, um produto, isto é compreendam a regra do jogo (Lazaretti, 2016, p. 136-137).

De igual maneira, a autora destaca ainda que o início de atividades manuais como desenho, modelagem, recorte, e construção de objetos se iniciam sem que a criança tenha a consciência da importância do resultado produtivo conquistado ao final da atividade, contudo, pela mediação docente, gradualmente

começa perceber e tomar consciência de que além de um resultado final estas atividades propiciam a apropriação de novos conhecimentos. “O processo de começar a tomar consciência dos fins das ações (para que) e motivo da atividade (por que) é fundamental na idade pré-escolar e é a base para a fase escolar” (Lazaretti, 2016, p. 137 – grifo da autora).

Vigotski (2008) esclarece que o objetivo que movia o interesse da criança à submissão das regras na brincadeira para interpretar personagens de seu cotidiano (pai, mãe, irmãos) enrustido no início do desenvolvimento da fase pré-escolar, dá um salto de qualidade no final desta etapa do desenvolvimento, “[...] e os momentos que são secundários ou colaterais no início, tornam-se centrais no final e, ao contrário, os momentos principais no início, tornam-se colaterais no final” (Vigotski, 2008, p. 36). Pode-se dizer que o jogo é uma etapa superior da brincadeira de faz de conta, pois nele as regras estão em primeiro lugar e a situação imaginária está em segundo plano.

A tarefa do professor da Educação Infantil é criar condições para enriquecer e diversificar as atividades propostas a partir da realidade da criança que atende, com o intuito de qualificar de forma elaborada as funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento, a consciência, dentre outras, implica às atividades pedagógicas propostas desta fase do desenvolvimento “[...] permitir que a criança possa entrar em contato com diferentes recursos: narração de histórias, leitura de diferentes gêneros, exploração de diferentes livros, materiais e objetos que permitem alcançar formas superiores de comunicação” (Lazaretti, 2016, p. 140).

A psicologia do desenvolvimento prediz que a mediação docente, pautada por uma intencionalidade pedagógica, favorece, por intermédio da cultura lúdica, o aperfeiçoamento gradativo da capacidade de escolha, de liderança, de raciocínio e de flexibilidade da criança para lidar com as diferentes pessoas com que convive. Os breves exemplos acima servem para demonstrar que a liberdade de brincar auxilia o aprendizado como um todo da criança. Imersa na atividade de brincar, seja com movimentos corporais ou com objetos da cultura, a brincadeira tem o condão de despertar a aquisição de sentimentos de afetividade, obediência às regras e respeito à diversidade social, requisitos essenciais para o desenvolvimento global do psiquismo infantil.

2.3 O BRINCAR COMO EXPRESSÃO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trazendo à baila a preciosa contribuição do brincar na promoção do aprendizado e do desenvolvimento infantil. Borba (2007, p. 35) esclarece que os estudos da área da psicologia, fundamentados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil, apontam que “[...] o brincar é um importante processo psicológico e fonte de desenvolvimento e aprendizagem”. E respaldando-se na visão vigotskiana, a autora complementa:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (Vygotsky, 1987 *apud* Borba, 2007, p. 35).

Neste prisma, a criança não é um ser passivo que apenas representa o mundo que a rodeia por meio do brincar, mas que, de forma ativa, com base nas experiências socioculturais vivenciadas em seu cotidiano, reelabora e reinterpreta o mundo em que vive, reconstruindo-o e produzindo novos significados entre a realidade imediata e a fantasiada. Neste sentido, Borba (2007, p. 36) considera que:

Quando as crianças pequenas brincam de ser “outros” (pai, mãe, médico, monstro, fada, bruxa, ladrão, bêbado, polícia etc.), refletem sobre suas relações com esses outros e tomam consciência de si e do mundo, estabelecendo outras lógicas e fronteiras de significação da vida.

Sobre os processos envolvendo a tomada de consciência das crianças nas atividades do brincar no percurso do desenvolvimento infantil, Vigotski (2008) anuncia que longe da simples compreensão de que a brincadeira serve apenas para propiciar satisfação à criança, é preciso observar que na atividade do brincar lhe são proporcionados também momentos de insatisfação, como os que podem ocorrer, por exemplo, no final da idade pré-escolar, quando diante do término desfavorável de uma brincadeira, a criança tem seus desejos, necessidades, inclinações, impulsos e motivos frustrados.

Aclarando esta questão, o autor pondera que apesar da definição do que seja brincadeira pelo princípio da satisfação não ser correto, o modo como as necessidades das crianças nela se realizam ajuda a entender como ocorre o surgimento da brincadeira e o papel que ela desempenha no desenvolvimento infantil, justamente porque a passagem de um estágio etário a outro está diretamente coligada às mudanças dos motivos e impulsos que a criança tem durante as atividades do brincar, eis que neste processamento,

O que representa uma enorme riqueza para o bebê quase deixa de interessar à criança na primeira infância. Essa maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade, deve ser posta em primeiro plano. Particularmente, não há como ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, certos impulsos, na brincadeira. Sem a compreensão da peculiaridade desses impulsos, não é possível imaginar que a brincadeira seja um tipo específico de atividade. Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente (Vigotski, 2008, p. 24-25).

Enquanto a necessidade de satisfação dos desejos da criança pequena está no campo do imediatismo, sendo-lhe difícil adiar o impulso da realização destes para além de um curto período de tempo, razão pela qual ela poderá substituir um desejo não satisfeito por outro, conformando-se ou mesmo fazendo um escândalo diante da impossibilidade da realização deste desejo; na idade pré-escolar, a necessidade de satisfação dos desejos imediatamente não-realizáveis da criança não se extingue por completo, e ao mesmo tempo, a vontade de realizá-lo imediatamente continua presente, e isto impulsiona que ela se engaje nas brincadeiras.

Deveras, a imersão na impossibilidade de realização imediata dos anseios é que impulsiona o surgimento da brincadeira como forma de conciliar o desejo irrealizável e a vontade de sua realização, por meio de uma realização imaginária. A brincadeira contempla então uma ação imaginária que representa uma forma de atividade da consciência.

De acordo com Vigotski (2008), o mesmo ímpeto de satisfação que impulsiona afetivamente o bebê ao processo de sucção também leva a criança à brincadeira. Todavia, a essência da brincadeira não se resume apenas a realização

de propósitos por si só, mas destes em associação com laços de afetividade, pois na idade pré-escolar a criança passa a ter consciência de suas relações com os adultos.

Como se vê, ao levar a criança a explorar o mundo da cultura que a cerca, o brincar estimula o aprendizado e impulsiona seu desenvolvimento físico, social, cultural, afetivo, emocional, linguístico e cognitivo. Desta forma, a criança não apenas aprende a ajustar o seu mundo interno com o mundo externo da cultura na qual está inserida, como também amplia as possibilidades de interação com o outro. Neste ponto, Wajskop (2011, p. 39) esclarece que:

É, portanto, na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem (Wajskop, 2011, p. 39).

O brincar propicia o fortalecimento da construção da autonomia da criança em sintonia com sua própria lógica, contemplando neste passo as possibilidades de interação com o outro, intercaladas em um “[...] complexo processo de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia” (Borba, 2007, p. 36).

Nessa linha de análise, o brincar é considerado como uma das formas de expressão do direito de liberdade da criança, especialmente, quando este direito é exercido no espaço escolar com apoio do professor, um profissional habilitado para proporcionar a efetividade da garantia dos direitos do desenvolvimento físico, psíquico e emocional da criança. Relacionado a isto, Ferronato, Bianchini e Proscêncio (2017, p. 454) ponderam que

[...] o brincar é considerado um direito de liberdade, portanto, fundamental para garantir o direito à infância e ao pleno desenvolvimento da criança que está em condição peculiar de formação. Por isso, destacamos que o brincar como direito de liberdade a ser exercido pela pessoa da criança nas suas manifestações singulares, deve contar com o dever de apoio do educador também no contexto escolar.

As autoras apontam ainda que, muito além da importância acadêmica, a fundamentação jurídica do direito de brincar tem considerável

relevância prática no contexto escolar, sendo, pois, premissa para a normatização e implementação concreta da garantia do melhor interesse da criança cidadã.

Neste sentido, importante se faz consignar que dentro do ordenamento pátrio, o direito à liberdade de brincar, encontra previsão no artigo 15 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ao adotar o princípio da proteção integral da criança, admoestando que “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (Brasil, 1990). E mais à frente, de forma expressa, o inciso IV do artigo 16 do supramencionado Estatuto acrescenta que: “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; [...]”.

Em síntese, o brincar é compreendido como um direito de liberdade relacionado às possibilidades de escolha que a criança tem para agir, segundo os interesses, desejos e manifestações específicas de sua faixa etária. Esta liberdade de ação que o brincar lhe outorga, fortalece a construção de sua autonomia para que, em sintonia com sua própria lógica, ela possa produzir-se a si mesma. Neste sentido:

A brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista. Nesta experiência elas tentam resolver a contradição da liberdade de brincar no nível simbólico em contraposição às regras por elas estabelecidas, assim como o limite da realidade ou das regras dos próprios jogos aos desejos colocados. Na vivência desses conflitos, as crianças podem enriquecer a relação com seus coetâneos, na direção da autonomia e cooperação, compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva (Wajskop, 2011, p. 39).

De fato, enquanto auxilia no desenvolvimento da imaginação, o brincar favorece que a criança produza relações reais e elabore regras de organização e convivência. Paralelamente no processo de reelaboração de situações de sua realidade, a criança as modifica, segundo suas necessidades imediatas, ou seja, “[...] ao brincarem, as crianças vão construindo a consciência da realidade, ao mesmo tempo em que já vivem uma possibilidade de modificá-la” (Wajskop, 2011, p. 39).

Além de ser uma atividade guia da infância, o brincar se

consubstancia em instrumento de aprendizado, visto que, propicia o início do processo de imaginação, e, por conseguinte, de apropriação das funções sociais e das normas de comportamento.

Refletir sobre a maneira pela qual o brincar pode ser utilizado, desde a mais tenra idade da criança, para despertar nela o aprendizado, conduzindo-a no desenvolvimento de sua autonomia e de sua emancipação social e humana, é uma questão que para além da necessária compreensão sobre a formação e o desenvolvimento do psiquismo infantil, vindica também o conhecimento sobre a fundamentação jurídica que subsidia o brincar enquanto direito de liberdade e expressão do exercício da aprendizagem da criança cidadã a ser efetivamente usufruído dentro do espaço escolar.

O entendimento sobre as peculiaridades e singularidades que esta fase representa para todo o desenvolvimento humano subsequente fez com que a infância passasse a ocupar um lugar de direitos e de exercício de cidadania que traduzem uma nova concepção contemporânea de criança. Em uma sociedade democrática calcada nos princípios da igualdade, liberdade e fraternidade, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos dentro de um estatuto jurídico, assegura-lhe o acesso à titularidade de uma identidade social que lhe garante a busca de uma proteção integral especial (Ferronato; Bianchini; Proscêncio, 2017).

Os direitos tutelados mediante lutas e transformações sociais que moldaram a nova concepção contemporânea de criança, alinhados à implementação das leis que regem o arcabouço normativo dentro do ordenamento pátrio é dever dos Estados Democráticos de Direito, os quais devem ser permanentemente reafirmados pelo engajamento de toda a comunidade escolar para que sua exequibilidade seja efetiva e concreta.

A mudança de paradigma sobre a concepção de criança e infância na contemporaneidade impactou a realidade da Educação Infantil brasileira, e do ponto de vista dos processos legislativos, a doutrina da proteção integral da criança influenciou os documentos legais que regem a vida intraescolar e as práticas pedagógicas que instrumentalizam o cotidiano das instituições.

Conforme o prisma legislativo, as práticas pedagógicas envolvendo as brincadeiras enquanto recurso de aprendizagem da criança pequena, ora tendem a se aproximar ora a se distanciar do preconizado pela Teoria Histórico-Cultural, gerando confluências e dissonâncias entre o teor contido nos documentos legais e a

realidade da Educação Infantil brasileira. A rigor, analisar como a concepção contemporânea de infância no Estado Democrático de Direito tem garantido os direitos da criança cidadã à luz das liberdades civis que asseguram seu direito ao pleno aprendizado dentro da realidade do contexto escolar na Educação Infantil é o mote do próximo capítulo desta pesquisa.

3 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

Neste capítulo serão apresentadas as principais legislações internacionais que reconhecem a criança como sujeito histórico de direitos e liberdades, bem como o arcabouço infraconstitucional que têm assegurado diversas garantias para a promoção do desenvolvimento pleno e integral da criança, em um esforço coletivo para se alinhar ao entendimento de que o brincar é um direito fundamental de liberdade, pautado no respeito ao princípio constitucional da Dignidade da Pessoa Humana.

As conquistas tecnológicas do século XX possibilitaram uma nova compreensão acerca dos fenômenos da natureza, promoveram o avanço do conhecimento humano, impactaram significativamente diversas áreas científicas como a medicina, a biologia e a física e trouxeram contribuições sociais positivas e benéficas para o desenvolvimento das sociedades em geral. Entretanto, utilizadas dentro de um contexto bélico, elas também serviram como fonte direta de subsídio à catástrofe humanitária que estava por vir.

A conjuntura histórica que impulsionou a mudança sobre a visão do papel da criança no mundo foi o rastro de destruição ocasionado pelas duas grandes guerras que, por consequência, fez aumentar a miserabilidade da condição de existência humana no mundo. Ainda assim, “A possibilidade de as crianças se tornarem vítimas com direitos, só surgiu depois de se ter aceito que havia possibilidades e estratégias para as resgatar de contextos e pessoas que as vitimizavam [...]” (Soares, 2005, p. 2).

Como mecanismo de defesa às crianças vitimizadas pela guerra, promulgou-se, no hiato entre a primeira e a segunda grande guerra, a Declaração de Genebra, assinada em 26 de setembro de 1924 (GENEBRA, 1924), que embora tenha sido um documento aprovado por uma assembleia internacional, não tinha força de lei, e, portanto, não obrigava os Estados-membros signatários dela ao cumprimento dos deveres instituídos no corpo de seu texto.

Em seu preâmbulo, a Declaração de Genebra exorta a humanidade a dar o melhor que foi produzido humanamente à criança e elenca vários deveres dos adultos em relação à proteção da infância. Observa-se que esta Declaração se consolidou como uma carta de intenção moral, de reconhecimento dos deveres de proteção física e espiritual das crianças, “[...] o que representou, para a história dos

direitos da criança, o momento chave de um percurso de construção e consolidação da ideia das crianças como sujeitos de direitos” (Soares, 2005, p. 2), todavia, ela ainda não era um documento de reconhecimento legal delas enquanto sujeito de direitos.

As atrocidades cometidas pelos regimes nazistas e fascistas durante a segunda guerra mundial expôs a barbárie do holocausto, os campos de concentração e extermínio e as políticas de discriminação racial e étnica, e para cessar e prevenir a repetição desta tragédia humanitária, diversos países se juntaram para firmar um consenso sobre valores e princípios fundamentais que deveriam ser respeitados e protegidos universalmente, conferindo direitos humanos inalienáveis a todas as pessoas, sem distinção de raça, etnia, gênero, religião, opinião política ou qualquer outra condição, o que, particularmente, impôs uma salvaguarda para a proteção da infância e do direito das crianças (ONU, 1948).

Para reafirmar este compromisso, uma assembleia geral reunida na recém-criada Organização das Nações Unidas, aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a qual proclamou logo em seu primeiro capítulo que a liberdade, a igualdade e a fraternidade eram direitos inerentes a todo homem, registrando no primeiro de seus artigos que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948).

Inspirada na tríade da revolução francesa, a DUDH exortava as nações a celebrar e valorizar a vida humana. Esse marco foi um vetor fundamental para estabelecer princípios gerais de direitos humanos, viabilizando que a questão da inclusão de grupos vulneráveis, como o das crianças ganhasse a proteção necessária para lhes oportunizar qualidade de vida e cidadania.

Na clássica conceituação de Marshall, cidadania compreende direitos civis, necessários para garantir as liberdades individuais, direitos políticos, indispensáveis para permitir a participação no exercício do poder, e os direitos sociais, que cobrem a gama de direitos requeridos para assegurar que, dentro dos padrões de uma sociedade dada, cada indivíduo possa desfrutar da segurança oferecida pelo bem-estar econômico, compartilhar a herança sociocultural e viver digna e civilizadamente (Marcílio, 1998, p.48).

Num esforço coletivo, os estados nacionais visavam à adoção de uma ética universal e normas comuns a todas as nações que se subscrevessem à

DUDH, assegurando-lhes as liberdades individuais e os direitos políticos, por meio da garantia dos direitos civis. Pode-se dizer que o século XX foi “[...] o século da descoberta, valorização, defesa e proteção da criança” (Marcílio, 1998, p. 47). Os avanços científicos em áreas como a psicologia e a pedagogia manifestamente contribuíram para descobrir a “[...] especificidade da criança e a necessidade de formular seus direitos, que passam a ser tidos como especiais” (Marcílio, 1998, p. 48).

Para dar proteção às crianças devastadas pela guerra, em 1946 a ONU criou o United Nations International Child Emergency Fund (UNICEF), um fundo internacional que, inicialmente, serviu como fonte de subsídio emergencial exclusivamente para fornecer alimentos a estas crianças. Posteriormente, os recursos do UNICEF foram designados para o atendimento das necessidades nutricionais e de saúde das crianças de países pobres, até que, em 1953, o UNICEF se tornou um órgão permanente das Nações Unidas e passou a abranger o campo da assistência social de crianças e suas famílias, incluindo-se nisto o âmbito da Educação (Marcílio, 1998).

Alicerçado neste novo paradigma de direitos humanos e proteção da infância, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou, em 20 de novembro de 1959, outro documento internacional de grande importância, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC) (ONU, 1959). A DUDC incorporou e ampliou o teor contido na Declaração de Genebra e na DUDH, especialmente no que se refere ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos civis, conferindo-lhe especial proteção devido à sua condição de fragilidade e vulnerabilidade em relação aos adultos.

Nela, a ONU reafirmava a importância de se garantir a universalidade, objetividade e igualdade na consideração de questões relativas aos direitos da criança. **A criança passa a ser considerada, pela primeira vez na história, prioridade absoluta e sujeito de Direito**, o que por si só é uma profunda revolução. A Declaração enfatiza a importância de se intensificar esforços nacionais para a promoção do respeito dos direitos da criança à sobrevivência, proteção, desenvolvimento e participação. A exploração e o abuso de crianças deveriam ser ativamente combatidos, atacando-se suas causas (Marcílio, 1998, p. 49 – grifo nosso).

Ao contrário da Declaração de Genebra, que via a criança como destinatária de direitos a ser exercidos pelos adultos que dela tomavam conta, a DUDC reconhece que é a criança em si, mesmo em sua frágil condição de pessoa em desenvolvimento, a detentora direta das prerrogativas que lhes asseguram o exercício das liberdades civis, como os direitos sociais relacionados à própria identidade (direito ao nome e à nacionalidade), bem como à alimentação, saúde, moradia, previdência social, educação e lazer, dentre outros.

Há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro. Como consequência, as crianças têm sido sobretudo linguística e juridicamente sinalizadas pelo prefixo de negação (são inimputáveis; juridicamente incompetentes) e pelas interdições sociais (não votar, não eleger nem ser eleitos, não se casar nem constituir família, não trabalhar nem exercer uma actividade económica, não conduzir, não consumir bebidas alcoólicas etc.). Certamente que estas interdições se sustentam numa prática de protecção, constituem, quase todas elas, avanços civilizatórios e não está em causa a sua radical abolição. Apenas se sublinha, aqui, um efeito simbólico de conceptualização e representação sóciojurídica da infância pela determinação dos factores de exclusão e não, prioritariamente, pelas características distintivas ou por efectivos direitos participativos: em última análise, a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente) (Sarmiento, 2005, p. 368).

Do ponto de vista da sociologia da infância, a dicotomia entre os direitos de protecção e de participação das crianças resultou em um processo com efeitos ambivalentes; se por um lado, a separação da infância do mundo dos adultos permitiu a criação de medidas de segurança, defesa e protecção às crianças, as posições paternalistas presentes na hierarquia social potencializaram uma visão de dependência e condição de menoridade das crianças, fato que impôs restrições ao exercício de uma plena participação delas na vida em sociedade (Sarmiento, 2005).

Apesar da DUDC também não ter tido poder coercitivo, e desprovida de força vinculativa, não obrigar os Estados signatários ao cumprimento dos dez

princípios nela estatuídos, representou um marco moral por instigar que os diplomas legais reconhecessem a necessidade de proteção singular da liberdade e dignidade da criança perante o mundo adulto e garantissem proteção especial e diferenciada à infância.

PRINCÍPIO 2º - A criança gozará proteção especial e serão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade.

Na instituição de leis visando este objetivo levar-se-ão em conta sobretudo, os melhores interesses da criança (ONU, 1959).

O reconhecimento da necessidade de garantir os melhores interesses da criança se tornou um paradigma de proteção integral da criança estatuída nos documentos legais internacionais dos países subscritos à DUDC. Para dar ensejo à comemoração dos vinte anos da promulgação da DUDC, o ano de 1979 foi emblematicamente declarado como o Ano Internacional da Criança, marcando-se nele o ponto de partida para a intenção de criar uma lei internacional que contemplasse os dez princípios elencados na DUDC, tornando-os referência para a afirmação de obrigações e compromissos específicos pelos países signatários.

No transcurso de uma década desde 1979, as discussões de representantes de diversos países acerca dos direitos humanos que fossem comuns a todas as crianças, independentemente das conjunturas socioculturais as quais elas estivessem inseridas, culminaram na aprovação da Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança (CDC), pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 (ONU, 1989).

A CDC de 1989 é o tratado de direitos humanos mais amplamente aceito na história, tendo sido ratificado por 196 países, é considerado o primeiro documento internacional com força jurídica obrigatória, razão que faz dele um importante marcador legal no engajamento da luta pelos direitos das crianças (ONU, 1989).

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (Decreto nº 99.710/1990b), ao instituir normas internacionais no trato dos direitos da criança por meio dos 54 artigos, determina a responsabilidade de cada Estado na designação de legislações que legitimem os seus

princípios. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança reconhece que toda criança tem o direito: à vida, assegurados ao máximo sua sobrevivência e seu desenvolvimento (artigo 6º); de ter um registro, um nome e uma nacionalidade (artigo 7º); de expressar suas opiniões e seus pontos de vista (artigo 12); de liberdade de expressão (artigo 13); de gozar do melhor padrão possível de saúde e dos serviços destinados ao tratamento das doenças e à recuperação da saúde (artigo 24); ao descanso e ao lazer, ao divertimento e ao brincar (artigo 31); de receber proteção contra todas as formas de exploração e abuso sexual (artigo 34). “Os Estados Partes se comprometem a dar aos adultos e às crianças amplo conhecimento dos princípios e disposições da convenção, mediante a utilização de meios apropriados e eficazes” (artigo 42) (Gonçalves, 2022, p. 54).

Este abrangente conjunto normativo ressoa para além dos direitos de proteção, conferindo voz à participação ativa das crianças no exercício de sua cidadania, conforme se observa na leitura do artigo 12, da CDC, por exemplo:

1. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança.
2. Com tal propósito, se proporcionará à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional (ONU, 1989).

Auscultar a criança implica “[...] ter a sensibilidade no ver e ouvir suas manifestações por meio de outras percepções que não só a auditiva, mas a gestual, o corpo, o movimento, ritmos e sentimentos” (Gonçalves, 2022, p. 56). E a efetividade normativa destes preceitos, carece da aplicabilidade das medidas positivadas na ordem interna de cada Estado.

Ao sistema jurídico-normativo cumpre não só o papel de tutelar os direitos de proteção ante a vulnerabilidade da infância, intervindo, via representação legal, sempre que sua aplicabilidade estiver ameaçada, mas também o de garantir o direito de liberdade e de dignidade de vida asseguradas à criança pela sua subjetividade enquanto ser humano em desenvolvimento individual e social. Se por um lado a criança se distingue do adulto em suas singularidades (direito de proteção), por outro lado, porém, tal qual o adulto, afigura-se como titular das

mesmas prerrogativas em relação ao exercício de participação cidadã ativa (direitos de liberdade).

Nesse ânimo, a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, consagrou em seu preâmbulo que a constituição do estado Democrático de Direito Brasileiro destinava a assegurar como valor supremo, o exercício dos direitos sociais e individuais, pautando-se no compromisso do desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária. E firmando-se neste propósito erigiu em seu artigo 1º, inciso III, como princípio fundamental desse novo Estado, a Dignidade da Pessoa Humana:

Art. 1º- A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:
[...] III – a dignidade da pessoa humana (Brasil, 1988).

A dignidade é um atributo pertencente à pessoa humana, fazendo, portanto, parte da essência da natureza humana. A Constituição ao reconhecer a sua existência e elevá-la como valor fundante do estado Democrático de direito passou a dar-lhe especial proteção constitucional.

Neste esteio, José Afonso da Silva (2012) ensina que os fundamentos são aqueles que se constituem em valor supremo, valores fundantes da República, da Federação, do País, da Democracia e do Direito, e que, portanto, não são apenas princípios da ordem jurídica, mas também o são da ordem política, social, econômica e cultural, permeando, assim toda a vida nacional.

Sobre a positivação do princípio da dignidade humana pelo constituinte, Ingo Wolfgang Sarlet (2002, p. 68) entende que:

Consagrando expressamente, no título dos princípios fundamentais, a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos do nosso Estado democrático (e social) de Direito (art. 1º, inc. III, da CF), o nosso Constituinte de 1988 – a exemplo do que ocorreu, entre outros países, na Alemanha -, além de ter tomado uma decisão fundamental a respeito do sentido, da finalidade e da justificação do exercício do poder estatal e do próprio Estado, reconheceu categoricamente que é o Estado que existe em função da pessoa, e não o contrário, já que o ser humano constitui a finalidade precípua, e não meio da atividade estatal.

De acordo com Barros, Matos e Nakamura (2023, p. 56), “[...] o ordenamento jurídico reconhece que o ser humano é o ponto central a ser valorizado e respeitado, que é, portanto, em razão do ser humano que o Estado foi constituído.” Assim, não pode o Estado reduzir o ser humano a mero objeto de seus propósitos e interesses, sob pena de se estar ofendendo a própria essência de sua Constituição. Neste sentido, Alexy citado por Silva (2012, p. 40) expôs que a dignidade “por ser da essência da natureza humana, não admite discriminação alguma e não estará assegurada se o indivíduo for humilhado, discriminado, perseguido ou depreciado”.

Tendo-se por escopo que a infância desde o início da vida é a fase em que se dá o início da constituição da identidade e da personalidade da criança e que nas brincadeiras estão contidas as possibilidades da liberdade de expressão e da cidadania da criança, é válido trazer ao campo desta discussão o olhar da legislação sobre a concepção contemporânea de criança e infância, a doutrina da proteção integral da criança presente nos documentos oficiais, abordando as confluências e as dissonâncias neles implícitas, no propósito de compreender se a legislação atinente ao direito de brincar se materializa na realidade da Educação Infantil.

3.1 A CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA DE CRIANÇA E INFÂNCIA: UM OLHAR A PARTIR DA LEGISLAÇÃO

De modo geral, a concepção de infância para o adulto está relacionada com as imagens produzidas pelo seu próprio pensamento. Estas ideias, no entanto, nem sempre representam a essência real e singular inerente a cada criança. A concepção de infância, a partir do ponto de vista do adulto, conduz a elaboração de um conceito de criança não universal e mutável.

Os estudos de Philippe Ariès (1986) em sua obra “História Social da Criança e da Família” revelam que o conceito de infância varia de acordo com os valores culturais, políticos e econômicos de cada sociedade na qual a criança está inserida. O conceito de criança idealizado por uma concepção de infância desenvolvida dentro de um determinado contexto histórico e social gera modos específicos e distintos de compreender a infância.

As mudanças econômicas e sociais, impulsionadas pelo avanço da ciência em uma sociedade capitalista propiciaram o entendimento de que a

existência de múltiplas concepções de infância exige a necessidade da desconstrução dos padrões burgueses que a concebem. Nesta direção, um novo olhar, destituído de uma visão ideológica e pré-concebida, possibilita não só o aprofundamento do conhecimento sobre as crianças em diferentes contextos sociais, como também a importância de atuar considerando-se a pluralidade de circunstâncias em que elas se encontram (Kramer, 2007).

Reconhecer as crianças como sujeitos sociais e históricos, portanto cidadãos, detentoras de direitos e produtoras de cultura nas quais são também produzidas, é uma maneira eficaz de ver a criança a partir do seu ponto de vista. Isto implica acatar uma peculiaridade presente na infância, o brincar. A este respeito Sonia Kramer esclarece que “[...] reconhecemos o que é específico na infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura” (Kramer, 2007, p. 15). Considerar que o brincar é uma das coisas que caracterizam as crianças e que nele os pequenos produzem sua história e enriquecem a experiência da cultura na qual estão inseridas é uma das formas de respeitar sua singularidade humana dentro do grupo social a qual pertencem.

Esta concepção de infância possibilitou o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, condição *sine qua non* para a garantia de uma proteção especial e uma tutela jurídica específica. Na perspectiva dos ideais do pensamento iluminista da Europa, contudo, é que a noção de direitos humanos foi se consolidando e a criança passou a ser vista como titular de direitos individuais fundamentais.

[...] é a partir do ideário Iluminista que a criança será reconhecida como objeto de estudo da ciência. Essa inserção está ligada a um importante momento de transformação da relação do homem com o conhecimento e seus modos de produção por meio da ciência. O entendimento moderno do conceito de ciência admite a verdade como certeza e assume a responsabilidade de explicar, organizar, catalogar e racionalizar o real e o ser na sua totalidade. É nesse contexto que a ciência transforma o sentimento dos modernos em relação à infância de modo radical, fazendo dela um objeto de investigação. Até então a infância encontrava-se imersa no bojo do desconhecido e do misterioso, e cabia à ciência o papel de desencantá-la (Pereira; Jobim e Souza, 1998, p. 29).

É sobretudo importante ratificar que o reconhecimento da criança como cidadã, exige a valorização da sua dignidade como pessoa humana, eis que

sendo dotada, pois, desde a mais tenra idade, de identidade social e cultural, merece proteção e respeito para desenvolver plenamente seu potencial humano.

Enquanto o século XVIII representa uma fronteira que separou um período de gradativa libertação e afirmação da criança, os séculos seguintes representam a busca de uma chancela para o reconhecimento dos direitos da criança como cidadã no mundo e do mundo.

A origem e o desenvolvimento do processo de criação dos Direitos da Criança integram o movimento de emancipação progressiva do homem e em seguida da mulher. A doutrina que embasa esse longo e dinâmico processo surge nos séculos XVII e XVIII, com a formulação dos Direitos Naturais do Homem e do Cidadão. Ela foi evoluindo mediante a incorporação de novos direitos, antes não considerados, originando-se as chamadas gerações de Direitos Humanos, que têm a ver com a evolução das sociedades humanas. Houve, assim, uma primeira geração denominada “direitos da liberdade” ou “direitos civis e políticos” ou “direitos individuais”, que nasceram no contexto histórico da opressão das monarquias absolutistas da Europa e da emancipação das 13 colônias inglesas da América do Norte.

Uma segunda geração de direitos é determinada pela Revolução Industrial e a urbanização do século XIX na Europa, em um meio de opressão e exploração das classes operárias ou nas áreas que relutavam em manter o ignóbil sistema da escravidão. São os chamados “direitos da igualdade”, hoje ampliados consideravelmente e conhecidos como “direitos econômicos, sociais e culturais”.

No presente século, ante novas realidades de opressão surgem os direitos de terceira geração, ou seja, os direitos ao desenvolvimento, ao meio ambiente, à paz e, recentemente, os direitos dos consumidores.

Já se fala em uma quarta geração de Direitos Humanos para este final de milênio: o “direito à democracia”, condição essencial para a concretização dos Direitos Humanos (Marcílio, 1998, p. 47-48).

No percurso histórico da extensa trajetória da conquista destes direitos, somente a partir do século XX, a infância ganhou um estatuto próprio e a criança passou a ser vista enquanto sujeito de direitos. Nesta esteira é possível afirmar que o delineamento de criança enquanto cidadã e os direitos conferidos a ela como tal, somente começaram a ser projetados em textos normativos a partir do surgimento dos Estados democráticos.

À guisa de exemplo, pode-se citar três documentos voltados à consagração da criança enquanto sujeito de direitos na ordem internacional, quais sejam, a Declaração dos Direitos da Criança de Genebra, de 1924 (DDC), a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959 (DUDC) e a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989 (CDC), cuja ratificação pelo Brasil ocorreu em

24/09/1990. Tais documentos fortaleceram o estatuto da infância como um lugar de direitos por assumirem expressamente o compromisso das sociedades com as especificidades intrínsecas à infância.

Não obstante, conforme anteriormente mencionado, por não terem força legal, as duas primeiras Declarações não vinculavam os Estados ao cumprimento da obrigação dos princípios elencados no corpo de seu texto. Nestes documentos permanecia ainda a ideia de que, em virtude de sua vulnerabilidade, a criança precisa de proteção dos pais, o que corroborou para protelar “[...] o exercício da sua autonomia e participação” (Soares, 2005, p. 2).

A promulgação da CDC, por sua vez, além de ser revestida de força jurídica obrigatória aos Estados signatários que a ratificaram, trouxe um enfoque diferenciado, apresentando-se como um documento que reconhece a individualidade e personalidade de cada criança. Segundo Hammarberg (1990, *apud* Soares, 2005, p. 4), estes direitos podem ser classificados em três categorias, a saber:

- **Direitos de provisão** – onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, nomeadamente os associados à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;
- **Direitos de proteção** – onde são identificados os direitos da criança relativamente à discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito;
- **Direitos de participação** – onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito.

Em consonância com o pensamento acima, Soares (2005, p. 10) pondera que a CDC inovou por contribuir com um novo paradigma, ultrapassando a ideia de que além das necessidades de proteção e defesa, também há a de promoção de novas formas de participação das crianças “[...] como actores sociais e sujeitos de e com direitos” (Soares, 2005, p. 10).

Em meio ao empenho da sociedade internacional para garantir à criança, o exercício da cidadania na infância, o Estado brasileiro positivou-os no mais alto cume de seu ordenamento, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, alçando, assim, os direitos humanos ao *status* de direitos fundamentais.

A positivação de Direitos Fundamentais significa a incorporação na ordem jurídica positiva dos direitos considerados 'naturais' e 'inalienáveis' do indivíduo. Não basta uma qualquer positivação. É necessário assinalar-lhes a dimensão de Fundamental Rights, colocados no lugar cimeiro das fontes de direito: as normas constitucionais. Sem esta positivação jurídica, os direitos do homem são esperanças, aspirações, ideias, impulsos ou até, por vezes, mera retórica política, mas não direitos protegidos sob a forma de normas (regras e princípios) de direito constitucional (Canotilho, 2003, p. 377).

Desta feita, em razão da posição de supremacia que ocupam no ordenamento jurídico, os direitos fundamentais “[...] devem ser compreendidos, interpretados e aplicados como normas jurídicas vinculativas e não como trechos ostentatórios ao jeito das grandes declarações de direitos” (Canotilho, 2003, p. 378).

Em outros termos, os direitos fundamentais, por serem normas jurídicas vinculativas, estão protegidos de qualquer supressão legislativa posterior. Partindo disto, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), estabeleceu em seu artigo 6º, o direito à educação como um direito social fundamental que o Estado tem o dever de garantir por meio de implementação de políticas públicas.

Para dar concretude ao aludido direito, o texto constitucional normatizou em capítulo próprio, inserindo no Título VIII – Da Ordem Social, o direito à educação, reconhecendo em seu artigo 205 que é um direito de todos e dever do Estado e da família, visando “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Acerca do direito à educação contida na ordem constitucional, José Afonso da Silva (2009, p. 313) preleciona que:

[...] Significa, em primeiro lugar, que o Estado tem que aparelhar-se para fornecer, a todos, os serviços educacionais, isto é, oferecer ensino, de acordo com os princípios estatuidos na Constituição (art. 206); que ele tem que ampliar cada vez mais as possibilidades de que todos venham a exercer igualmente esse direito; e, em segundo lugar, que todas as normas da Constituição, sobre educação e ensino, hão que ser interpretadas em função daquela declaração e no sentido de sua plena e efetiva realização.

Enquanto o artigo 206 dispõe as formas como o ensino deverá ser ministrado, destacando-se a igualdade de condições para o acesso e permanência

na escola (inciso I), gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (inciso IV) e gestão democrática do ensino público (inciso VI), o artigo 208, em seus incisos, determina a forma em que o Estado deve garantir a efetivação desse direito.

Concernente à infância, dentre estas formas supracitadas, destaca-se o inciso IV do artigo 208 (assegurado pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) que estabelece a “[...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” como uma garantia a ser assegurada pelo dever estatal. Com efeito, o dever de assegurar o desenvolvimento integral da criança na primeira etapa do processo de Educação Básica (0 a 5 anos) é prerrogativa constitucional indisponível que impõe ao Estado obrigação objetiva.

Nesta linha de raciocínio, o Ministro Celso de Mello, do Supremo Tribunal Federal exarou o entendimento de que o Estado tem a obrigação de criar condições reais que viabilizem o efetivo acesso e permanência das crianças, sob pena de, não o fazendo, “configurar-se inaceitável omissão governamental, apta a frustrar injustamente, por inércia, o integral adimplemento, pelo Poder Público, de prestação estatal que lhe impôs o próprio texto da Constituição Federal” (Brasil, 2011, p. 2).

Mais adiante o texto constitucional alberga o reconhecimento de que os direitos da criança devem ser prestados pela família, pela sociedade e pelo poder público de forma complementar, consoante disposto no artigo 227 da Carta Maior.

E de igual maneira, em sede de norma infraconstitucional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, estabeleceu-se como um mecanismo para implantação de políticas públicas voltadas à concretização das diretrizes trazidas na Convenção sobre os Direitos da Criança, qual seja, a de que tanto crianças quanto adolescentes são pessoas em peculiar processo de formação de sua personalidade, carecendo, portanto, de garantias de que terão absoluta prioridade no atendimento de suas necessidades, bem como proteção especial da família, da sociedade e do poder público em virtude de sua vulnerabilidade (Brasil, 1990).

O artigo 6º do ECA assevera que a interpretação da lei ancora-se na finalidade social, nas exigências do bem comum, nos direitos e deveres individuais e coletivos e na condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento. Ainda no cenário político nacional da década de 1990, promulgou-se em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que

instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e legalizou o atendimento de crianças em creches e pré-escolas, nos termos dos artigos 29 e 30 “*caput*” e seus incisos (Brasil, 1996).

Não obstante, para que o caminhar da Educação Infantil rumo à consolidação dos valores da proteção integral da criança não fique relegado a um mero discurso retórico, mas seja prioridade nas agendas das três esferas governamentais, urgente se faz que as políticas públicas voltadas à infância assegurem não somente à oferta e o acesso democrático à educação, mas também à efetiva melhoria na qualidade da estrutura física e humana das escolas, *locus* privilegiado por excelência no processo de humanização e socialização da criança.

3.1.1 A Proteção Integral Da Criança Nas Declarações Da ONU, Da Constituição Federal De 1988 E Do Estatuto Da Criança E Do Adolescente

A história de luta dos direitos das crianças está vinculada à história dos direitos do homem. Sua origem remonta ao ideal iluminista consubstanciado nos princípios da liberdade, da igualdade e da fraternidade, que foram disseminados pelas correntes filosóficas da Revolução Francesa (1789-1799).

Ainda assim, em âmbito internacional, a consciência mundial sobre a necessidade de proteger a infância só foi enunciada com aprovação da Declaração dos Direitos da Criança de Genebra, em 1924 e a promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959 (ONU, 1959), ambas, constituindo-se como instrumento internacional voltado à proteção específica da infância.

A consolidação de uma noção de proteção integral dos direitos da criança que ultrapassasse os limites de uma mera Declaração e ganhasse força jurídica obrigatória a todos os Estados signatários, todavia, só veio a ser redigida com a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 (ONU, 1989).

Na ordem jurídica interna, a proteção da conquista do reconhecimento dos direitos da criança como sujeito histórico de direitos e de liberdades civis é um desafio que também vem sendo construído e reconstruído ao longo do tempo.

[...] a história das crianças e adolescentes retratada desde meados

do século XIX até o período menorista é reveladora do descaso com que foi tratada a infância brasileira, como meros objetos à mercê de um Estado negligente, autoritário e intransigente. O período menorista no Brasil, construído nas primeiras décadas do século XX sob os moldes dos Códigos de Menores de 1927 e 1979 serviu apenas para normatizar a pobreza e institucionalizar crianças e adolescentes utilizando como doutrina a pedagogia do trabalho (Lima; Veronese, 2012, p. 43).

Sob o rótulo da menoridade, estas duas normativas legais eram dirigidas exclusivamente às crianças e adolescentes em situação de abandono ou irregularidade, particularmente àquelas socialmente marginalizadas, quer pela extrema pobreza quer pela criminalidade.

Durante a vigência do período menorista no Brasil, a tutela sobre as crianças e os adolescentes era exercida exclusivamente pelo Estado por meio do órgão judiciário que tinha como funções, além de dar a prestação jurisdicional, solucionar as questões relativas à assistência social. Os Juizados de Menores colocavam o problema das crianças e adolescentes à sua inteira disposição, sendo que as diversas questões pertinentes à inércia do Estado para a execução de políticas públicas, seriam resolvidas pelo poder judiciário, de forma repressiva, discricionária e institucionalizante (Lima, Veronese, 2012, p. 102).

Como alternativa para dar assistência às crianças e adolescentes pobres, o Estado outorgou judiciário a representatividade legal para solucionar a própria negligência diante da falta de assistência social e de investimento em políticas públicas básicas para os filhos das famílias pobres. Os menoristas acreditavam que as internações em instituições disciplinares tirariam as crianças e adolescentes das ruas, do envolvimento com a criminalidade, educariam-nos para melhor convívio social ao mesmo tempo em que os conduziriam para um futuro ingresso no mercado de trabalho.

Sob o controle e a vigilância do Poder Judiciário, o modelo de reeducação dos institutos disciplinares, pautado em intervenções pedagógicas exercidas sob o manto do autoritarismo, da punição e da repressividade, associado à falta de políticas sociais, no sentido de escassez de recursos e maior investimento em infraestrutura adequada para acomodar o contingente de crianças e adolescentes que, sucessivamente, superlotavam estas instituições, não resolveram os problemas assistenciais e se demonstraram ineficazes como propostas de reeducação (Lima, Veronese, 2012).

A ruptura com a concepção menorista, que imperava no Brasil desde o advento do Código de Menores de 1927 e de 1979, ocorreu com a luta dos movimentos sociais surgidos no final da década de 1970 e início da década de 1980. Influenciados pelos embates entre a sociedade civil e o governo militar, estes movimentos buscavam com a volta da democracia, inaugurar uma nova era de consolidação das garantias e dos direitos fundamentais e sociais para todas as pessoas, fato que corroborou com os movimentos sociais que reivindicavam direitos sociais básicos que materializasse uma nova tutela sociojurídica especificamente voltados às crianças e adolescentes.

Para acolher as normativas internacionais de direitos humanos, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, foi responsável por normatizar os direitos políticos e sociais a toda a população, e acatando os preceitos internacionais relacionados ao reconhecimento da proteção integral da infância, a Constituição elencou, em seu artigo 227, o direito à dignidade, à educação, à saúde, ao lazer, à alimentação, à profissionalização, à cultura, ao respeito, à vida, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, como direitos fundamentais de toda criança, adolescente e jovem, os quais devem ser prioritariamente assegurados de forma compartilhada pela família, pela sociedade e pelo Estado (Brasil, 1988).

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

O artigo 227 simboliza a base para a criação de um Estatuto próprio destinado a crianças e adolescentes e, posteriormente, aos jovens também. Neste artigo há o reconhecimento da condição de sujeito de direitos a estas pessoas e, ao conceder a elas, por conseguinte, a titularidade de direitos fundamentais sociais, rompe com as velhas concepções e o dogmatismo jurídico-protetivo que até então desconsiderava ao universo infantojuvenil a necessária prerrogativa de um tratamento diferenciado devido à peculiaridade da fase do desenvolvimento em que estavam.

Em relação à proteção dos direitos fundamentais às crianças e

adolescentes, o artigo 227, da CRFB/1988, dispõe que ela será feita com absoluta prioridade e sob a responsabilidade compartilhada entre a família, a sociedade e o Estado, os quais deverão colocá-los a salvo de toda forma de negligência, abuso e exploração de todo tipo; no entanto, é válido apontar que as reais condições de satisfazer o comando normativo para os filhos das famílias, sobretudo, as mais pobres, não se sustentarão sem primeiramente haver uma reorganização com investimento em políticas públicas direcionadas para a transformação da realidade social de grupos economicamente vulneráveis e socialmente marginalizados.

Após o advento da Constituição Federal de 1988, foram elaboradas outras leis, visando garantir, na ordem jurídica interna, os direitos ratificados pelo Brasil na Convenção Internacional dos Direitos da Criança em 1989. No plano da legislação ordinária, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA) (Brasil, 1990) se destaca dentre estas leis por dar concretude ao artigo 227, da CRFB/1988 e prever a adoção de mecanismos para a implantação de políticas públicas que promovam a concretização das diretrizes trazidas na Convenção sobre os Direitos da Criança.

O Direito da Criança e do Adolescente é responsável por incorporar uma nova concepção jurídica de proteção que ultrapassa o mero legalismo formal para se afirmar. A proteção integral que contempla crianças e adolescentes, disposta na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989, na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, e no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, não pode ser resumida a um mero conjunto normativo. O Direito da Criança e do Adolescente deve ter condições suficientemente próprias de promoção e concretização de direitos. Para isso, ele deve se desvencilhar do dogmatismo e do mero positivismo jurídico acrítico. O Direito da Criança e do Adolescente, como ramo autônomo do direito, é responsável por ressignificar a atuação estatal, principalmente no campo das políticas públicas, e impor corresponsabilidades compartilhadas (Lima, Veronese, 2012, p. 57).

O conjunto normativo que constitui o tripé que fundamenta a doutrina da proteção integral da criança e do adolescente encontrado CDC de 1989, na CRFB de 1988 e no ECA de 1990, veio para impor mudanças estruturais nos valores, regras e princípios que norteiam o Sistema de Garantias de Direitos das crianças e adolescentes. Lima (2001, p. 145) destaca que a doutrina sociojurídica da proteção integral que rompe com a tradição menorista e fundamenta o Direito da

Criança e do Adolescente é regulamentada por alguns eixos estruturantes, são eles:

[...] (i) a afirmação do valor intrínseco da criança como ser humano; (ii) o reconhecimento da criança e do adolescente como titulares de Direitos Fundamentais, gerais e especiais, na condição peculiar de pessoas em desenvolvimento; (iii) o reconhecimento do caráter prospectivo, o sentido de que ela é portadora da continuidade do seu povo e da espécie humana; (iv) o reconhecimento de que a criança é portadora de vulnerabilidade especial, o que a torna merecedora de proteção integral por parte da família, da sociedade em geral e do poder público.

A busca-se uma nova prática sociopolítica capaz de prover atendimento às necessidades das crianças e adolescentes e suas famílias, e promover, no campo da assistência social, políticas públicas cuja defesa de direitos não seja voltada ao mero assistencialismo de outrora, mas a uma práxis verdadeiramente emancipatória para todas as crianças e adolescentes, demanda um reordenamento institucional calcado em processos democráticos.

Para isso, a participação popular nas tomadas de decisões é requisito primordial, eis que sendo ela conhecedora das necessidades essenciais da comunidade em que vive, reúne as reais condições para eleger as ações que melhor instrumentalizarão a efetivação dos direitos e das garantias fundamentais.

O Direito da Criança coloca-nos diante de uma nova perspectiva sócio-jurídica quanto ao papel da sociedade na construção da cidadania democrática: é da essência da Política de Atendimento aos Direitos Fundamentais de crianças e adolescentes, não apenas a consulta, ou a audiência da população. Nos termos do art. 204, II, da Constituição Federal, as ações governamentais nesta área de Proteção Social deverá necessariamente contar com a **"participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis."**

Desta forma, o que importa é garantir à sociedade o direito político de ter vez, voz e voto, no planejamento, nas deliberações, na administração e no controle das ações relativas aos direitos tutelados pelo Sistema da Convenção, pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e, ainda, os que decorrerem dos princípios do regime político adotado no país (Estado Democrático de Direito), e dos Tratados Internacionais em que o Estado brasileiro seja parte (parágrafo 2º do art. 5º) (Lima, 2001, p. 253-254, grifos do autor).

A cidadania de crianças e adolescentes simboliza um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito e a participação popular na

construção da democracia brasileira manifesta-se como um dos pilares inegociáveis para tal êxito e, parte importante para o alcance desta conquista está na descentralização político-administrativa.

O princípio da descentralização político-administrativa está situado no terreno das "mudanças de gestão". O seu conteúdo básico diz respeito às mudanças que tinham (e ainda têm) de ser introduzidas na forma de administrar as Políticas que visam ao atendimento de crianças e adolescentes, vistos, agora, como sujeitos de Direitos Fundamentais, na condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, e não mais como meros "clientes" do "paternalismo estatal", do "populismo" de determinada classe política, ou da "filantropia da sociedade civil" (Lima, 2001, p. 260).

Lima (2001, p. 261), esclarece que a descentralização político-administrativa, compreendida como princípio jurídico, vincula-se "[...] ao movimento sociopolítico de resistência e superação das tendências centralizadoras e autoritárias ou antidemocráticas de exercício do poder político estatal".

Por outro lado, é prudente lembrar que como mecanismo de ação governamental, o oposto também é factível e, de igual maneira, este instrumento pode sofrer uma transmutação e servir ao propósito de uma estratégia neoliberal cuja finalidade é o de reduzir a participação do Estado na forma de cortes nos gastos públicos. Assim, a justificativa para o descompromisso estatal com o atendimento de direitos sociais, ora resvala na "[...] seletividade do atendimento de demandas e necessidades sociais [...]", ora na "[...] privatização de atividades e serviços estatais, que, por se tomarem rentáveis, passaram a ser alvo do interesse do Mercado" (Lima, 2001, p. 261-262).

A descentralização democrática possibilitou que as ações governamentais pudessem estar mais próximas dos titulares dessas ações, sendo uma alternativa à eficácia das políticas públicas básicas por dividir a competência para atuação entre os entes federados e os diversos seguimentos da sociedade civil organizada e desburocratizar os programas e as ações sociais.

A divisão das tarefas nas diversas áreas relativas aos direitos fundamentais, promovida pela descentralização incide na possibilidade de tornar a execução de políticas públicas eficazes. Para isso, criaram-se os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente em nível nacional, estadual e federal, além dos Conselhos Tutelares em quase a totalidade dos municípios brasileiros, bem como instituíram-se Fóruns de Direitos da Criança e do Adolescente com representação nacional, estadual e

municipal. Desse modo, a descentralização permite que o investimento em políticas públicas alcance crianças e adolescentes no lugar em que elas vivem, assim, as políticas e os programas sociais se aproximam mais da comunidade. E, nesse sentido, espera-se que a proximidade dos programas sociais com as pessoas que realmente necessitam delas acarrete no alcance da justiça política e social (Lima, Veronese, 2012, p. 101-102).

O direito da criança e do adolescente orienta-se ainda pelo princípio do melhor interesse da criança ou do superior interesse da criança, previsto tanto no artigo 227 da CRFB/1988 quanto nos artigos 3º e 4º do ECA. A respeito deste princípio, Lima (2001, p. 213) elucida que:

Do ponto de vista prático, a operacionalização do princípio do "interesse superior" constitui valioso instrumento metodológico para o estabelecimento de padrões objetivos de ordenação, avaliação e aprimoramento do Sistema de Direitos Fundamentais que são objeto central da Convenção e do Direito da Criança e do Adolescente. Através de sua correta interpretação e aplicação podem comprometer as políticas públicas, a prática administrativa, legislativa e judicial e a ação dos indivíduos na vida privada, com a prioridade ou primazia absoluta, pode-se assegurar a integralidade, a máxima operatividade e a mínima restrição dos Direitos que constituem sua razão social e jurídica de ser (*ratio essendi*). Por fim, podem-se fixar parâmetros teóricos adequados ao desenvolvimento de uma práxis social, jurídica e política comprometida com uma Política de Direitos, como base de uma sociedade estruturada e determinada a funcionar a partir e através do contínuo aperfeiçoamento da vida democrática (grifos do autor).

Isto quer dizer que na operacionalização do Sistema de Garantias de Direitos, todas as ações atinentes às políticas de atendimento, previstas nos incisos do artigo 88 do ECA, devem estar centradas no melhor interesse da população infantojuvenil. Tendo os princípios da "proteção integral" e o do "melhor interesse" como premissas axiológicas norteando o direito da criança e do adolescente, cabe ao Sistema de Garantias de Direitos Fundamentais, coordenar ações integradas para que as políticas públicas deem efetividade a estes direitos.

Neste escopo, somada à participação popular e à descentralização político-administrativa, dentre outros, a municipalização dos serviços de atendimento também merece um destaque por se afigurar como diretriz a permitir que as políticas sociais básicas sejam pensadas de acordo com as demandas regionais.

Com isso, o funcionamento dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, por meio da criação dos Conselhos Municipais de Direitos, dos

Fundos Municipais e dos Conselhos Tutelares, aliados a integração de órgãos do Judiciário e do Ministério Público volta-se à proteção das necessidades específicas de cada localidade, conforme disposto nos sete primeiros incisos do artigo 88 do Estatuto em comento (Brasil, 1990).

Art. 88. São diretrizes da política de atendimento:

I - municipalização do atendimento;

II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais;

III - criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa;

IV - manutenção de fundos nacional, estaduais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente;

V - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional;

VI - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Conselho Tutelar e encarregados da execução das políticas sociais básicas e de assistência social, para efeito de agilização do atendimento de crianças e de adolescentes inseridos em programas de acolhimento familiar ou institucional, com vista na sua rápida reintegração à família de origem ou, se tal solução se mostrar comprovadamente inviável, sua colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei;

VII - mobilização da opinião pública para a indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade; [...]

A fim de nortear as políticas públicas para a primeira infância, a redação da lei nº 13.257, de 08 de março de 2016, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância (MLPI), acrescentou mais três incisos ao artigo 88 do ECA:

[...] VIII - especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas da atenção à primeira infância, incluindo os conhecimentos sobre direitos da criança e sobre desenvolvimento infantil;

IX - formação profissional com abrangência dos diversos direitos da criança e do adolescente que favoreça a intersetorialidade no atendimento da criança e do adolescente e seu desenvolvimento integral;

X - realização e divulgação de pesquisas sobre desenvolvimento infantil e sobre prevenção da violência.

Deste modo, os incisos VIII, IX e X, do artigo 88, classificam a Educação Infantil como um dos segmentos prioritários nos quais as políticas públicas devem atuar. Visando, portanto, propiciar o desenvolvimento integral das crianças, o MLPI, em seu artigo 14, determina a articulação da rede de educação com outros segmentos, dentre os quais, os relativos à área da saúde, da nutrição e da assistência social (Brasil, 2016).

Não obstante a recepção dos tratados internacionais de direitos das crianças, a consagração de seus princípios e valores na CRFB/1988 e a regulamentação deles em forma de normas e regras nas leis infraconstitucionais, as mudanças legislativas, por si só, não são suficientes para mudar a realidade da Educação Infantil brasileira. A revolução que evoca verdadeiras transformações paradigmáticas emana da mudança de consciência social sobre a concepção de criança e infância, passa pelo crivo da vontade política e de robusto e contínuo investimento do Estado em políticas públicas que materializem todas as ações traçadas nas leis e nas diretrizes para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem ofertado às crianças nas unidades de Educação Infantil.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONFLUÊNCIAS E DISSONÂNCIAS IMPLÍCITAS NOS DOCUMENTOS LEGAIS

Para adentrar no cerne do tema proposto neste tópico, inicialmente cumpre registrar que, embora não caiba nos limites desta pesquisa um estudo aprofundado sobre a teoria constitucional, abordar esta temática, ainda que em poucas linhas, faz-se importante para melhor compreensão do alcance da efetividade das leis no ordenamento jurídico, no sentido de aferir as confluências e dissonâncias implícitas nos documentos oficiais para a materialização do direito das crianças na Educação Infantil.

Preliminarmente neste intento, compete informar que “Todo ordenamento jurídico é constituído por princípios, regras e valores”, organizados entre si numa relação de interdependência em “[...] interações e conflitos com o meio ambiente externo”. Por serem “[...] conjuntos abertos e ordenáveis de princípios, regras e valores [...]” (Lima, 2001, p. 105), os sistemas jurídicos são flexíveis, porém, isto não significa que os comandos normativos não sejam prescritivos ou que não se possa conferir efetividade às normas constitucionais. Para distinguir e clarificar estes

conceitos, Canotilho (2003, p. 1161-1162) preleciona que:

Os princípios são normas jurídicas impositivas de uma *optimização*, compatíveis com vários graus de concretização, consoante os condicionalismos fácticos e jurídicos; as *regras* são normas que prescrevem imperativamente uma exigência (impõem, permitem ou proíbem) que é ou não é cumprida (nos termo de Dworkin: *applicable in all-or-nothing fashion*); a convivência dos princípios é conflitual (Zagrebelsky), a convivência das regras é antinómica; os princípios coexistem, as regras antinómicas excluem-se. Consequentemente, os princípios, ao constituírem *exigências de optimização*, permitem o balanceamento de valores e interesses (não obedecem, como as regras, à lógica do tudo ou nada), consoante o seu peso e a ponderação de outros princípios eventualmente conflituantes; as regras não deixam espaço para qualquer outra solução, pois se uma regra vale (tem validade) deve cumprir-se na exacta medida das suas prescrições, nem mais nem menos. Como se verá mais adiante, em caso de *conflito entre princípios*, estes podem ser objecto de ponderação e de harmonização, pois eles contêm apenas exigências ou standards que, em primeira linha (*prima facie*), devem ser realizados; as regras contêm <<fixações normativas>> *definitivas*, sendo insustentável a *validade* simultânea de regras contraditórias. Realça-se também que os princípios suscitam problemas de *validade* e peso (importância, ponderação, valia); as regras colocam apenas questões de *validade* (se elas não são correctas devem ser alteradas) (*grifos do autor*).

A CRFB/1988 apresenta-se como um sistema normativo composto por regras e princípios. Enquanto as regras prescrevem ações objetivas de conduta, os princípios são juízos abstratos de valor que guiam a interpretação e aplicação das regras por meio da ponderação e do sopesamento de interesses direcionados ao bem comum, o qual no Estado Democrático de Direito, vincula-se ao Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, observância máxima a instrumentalizar a lógica dos Direitos Fundamentais e as exigências da Justiça Social (Lima, 2001). Neste viés,

O Direito da Criança e do Adolescente é constituído por um conjunto sistêmico de princípios, regras (e valores) e sua função social básica é garantir a proteção integral e a materialização dos Direitos Fundamentais de crianças e adolescentes em geral. Por isso, reafirmamos que o Direito da Criança e do Adolescente tem uma estrutura e funcionalidade duplamente sistêmica: é um sistema aberto e ordenável de princípios, regras (e valores) e um Sistema de Direitos Fundamentais (Lima, 2001, p. 107).

As diretrizes éticas, jurídicas, sociais e políticas que permeiam a conformação sociopolítica do Estado de Direito Democrático de Direito devem

apontar na direção da pauta de compromisso assumida pela perspectiva principiológica adotada na Constituição.

De acordo com Lima (2001, p. 111), este entendimento é basilar “[...] para transformar o Direito da Criança e do Adolescente enquanto direito abstrato, em direito vivo [...]”; para que as relações entre a Criança e o Adolescente e a Família, a Sociedade e o Estado sejam repensadas e comprometidas com a pessoa humana e seus Direitos Fundamentais e, finalmente, para que em sua aplicabilidade “[...] a operacionalização do Direito da Criança e do Adolescente concretize os fins sociais a que ele se dirige e as exigências do Bem Comum [...]”, nos termos do artigo 5º da Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro (LINDB) e 6º do Estatuto da Criança e do Adolescente³.

Estas breves explicações tecidas sobre a teoria constitucional corroboram para inferir que o funcionamento de um sistema normativo aberto e flexível deve estar subordinado a uma diretriz hermenêutica consolidada em valores e princípios que garantam unidade e coesão ao Direito da Criança e do Adolescente, de modo que ele seja instrumento de efetivação dos Direitos Fundamentais em todas as instâncias de produção jurídica (judiciária, legislativa, executiva etc) (Lima, 2001).

Retomando-se a questão da materialização do direito das crianças na Educação Infantil mencionada no parágrafo introdutório deste tópico, interessa ao propósito desta temática, observar se os princípios contidos nos Tratados Internacionais, recepcionados pela Constituição Federal e regulamentado no Estatuto da Criança e do Adolescente, estão presentes no conjunto de leis infraconstitucionais, isto é, verificar se em seu conteúdo estas normas convergem ou divergem do princípio constitucional fundamental da Dignidade da Pessoa Humana (art. 1º, III, da CRFB/1988) (Brasil, 1988)⁴, especificamente, no que se refere a

³ O art. 5º da LINDB assim expressa: “Na aplicação da lei, o juiz atenderá aos fins sociais a que ela se dirige e às exigências do bem comum”; o artigo 6º do ECA, por sua vez, ao dispor que “Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”, põe em evidência o critério hermenêutico a ser observado por todos (Estado, Sociedade e Família) na defesa das crianças e adolescentes, tendo em vista a Doutrina da Proteção Integral e a vulnerabilidade da sua condição de desenvolvimento biopsicossocial.

⁴ Sobre a supremacia deste princípio, Flávia Piovesan (2004, p. 91), faz os seguintes registros: “[...] o valor da dignidade da pessoa humana impõe-se como núcleo básico e informador de todo ordenamento jurídico, como critério e parâmetro de valoração a orientar a interpretação e compreensão do sistema constitucional”. E mais adiante, reiterando-o como fundamento que alicerça

assegurar a garantia do direito social à Educação da infância.

Neste norte, elegeu-se destacar os seguintes documentos relacionados à Educação Infantil brasileira:

a) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, (Brasil, 1996), que reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, legalizado o atendimento de crianças em creches e pré-escolas;

b) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, (Brasil, 2009), as quais estabelecem que, dentre os objetivos da proposta pedagógica das instituições de educação, está o de garantir as crianças o direito à brincadeira e preconizando que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular tenham como eixos norteadores as interações e as brincadeiras;

c) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018)⁵, aprovada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017)⁶, que instituiu e orientou a implantação deste documento para as redes de ensino e suas respectivas instituições, públicas ou privadas, sendo referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas atinentes às três etapas da Educação Básica.

Desde o seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica, nos termos do artigo 208, incisos I e IV da CRFB (Brasil, 1988)⁷ e no artigo

o Estado Democrático Brasileiro, afirma: “No universo da principiologia, a pautar o Direito Constitucional de 1988, o Direito Constitucional contemporâneo, bem como o Direito Internacional dos Direitos Humanos, desponta a dignidade humana como o valor maior, a referência ética de absoluta primazia a inspirar o Direito erigido a partir da segunda metade do século XX. É no valor da dignidade humana que a ordem jurídica encontra seu próprio sentido, sendo seu ponto de partida e seu ponto de chegada, na tarefa de interpretação normativa” (PIOVESAN, 2004, p. 92-93).

⁵ Para completar o conjunto normativo constituído pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, a Resolução CNE/CP nº 4/2018, de 17 de dezembro de 2018, instituiu a BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM).

⁶ Fundada com base no Parecer CNE/CP nº 15/2017, a Resolução CNE/CP nº 2/2017, aprova a BNCC apenas para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

⁷ Art. 208 CRFB/1988: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009); [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) [...]”

29 “*caput*” da LDBEN (Brasil, 1996)⁸, a Educação Infantil no Brasil tem buscado promover a efetivação do direito subjetivo e universal ao “[...] atendimento educacional público, gratuito, laico, inclusivo e de qualidade social para todos os bebês e crianças, independente da classe social a qual pertencem, da etnia, do gênero ou da faixa etária que frequentam” (Moreira, 2019, p. 81).

Empenhando em desvencilhar-se do dualismo estrutural que historicamente circunscreve a Educação Infantil entre o campo da mera assistência social e o da educação, o ECA, em seu artigo 54, inciso IV (Brasil, 1990)⁹, reafirma o direito de atendimento da criança de zero a cinco anos de idade em creche e pré-escola; enquanto que os incisos I e II, do artigo 30 da LDBEN (Brasil, 1996)¹⁰, respectivamente, especificam que a Educação Infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, às crianças de até três anos de idade e em pré-escolas àquelas que tiverem entre quatro e cinco anos de idade.

Contudo, é digno de nota que o próprio comando constitucional, na forma do artigo 208, inciso I da CRFB/1988, supracitado, ao fixar que o dever do Estado com a obrigatoriedade e gratuidade da educação será garantido à criança somente a partir dos quatro anos de idade, faz com que o próprio dispositivo constitucional, entre em contrariedade com o princípio estruturante maior da República (Dignidade da Pessoa Humana), pois mesmo sendo reconhecida como um direito público subjetivo da criança, “[...] a educação infantil ainda não se tornou obrigatória em sua totalidade, sendo apenas obrigatória a partir de 4 anos (artigo 4º, inciso I – Redação dada pela Lei nº 12.796 (Brasil, 2013) [...]”, (Moreira, 2019, p 83).

Merece atenção nesta linha de análise, o teor contido no inciso III, do artigo 208 da CRFB, replicado no inciso III, do artigo 54 do ECA e no inciso III do artigo 4º da LDBEN ¹¹, que em seus textos apresentam dois comandos semelhantes

⁸ Art. 29 LDBEN/1996: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Lei nº 12.796, de 2013)”.

⁹ Art. 54 ECA/1990: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016) [...]”

¹⁰ Art. 30 LDBEN/1996: “A educação infantil será oferecida em:
I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)”.

¹¹ Enquanto o artigo 208 CRFB/1988 estabelece que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]”; O artigo 54, III do ECA/1990, por sua vez, determina que: “É dever do estado assegurar a criança e ao adolescente: [...] III – atendimento

dirigidos ao Estado: a) a garantia da efetivação da Educação Básica obrigatória, e b) o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência ser feito preferencialmente na rede regular de ensino.

À priori, o termo “preferencialmente” parece sugerir que há uma ordem de escolha da oferta do AEE, na qual a rede regular de ensino teria a primazia. Inadvertidamente, esta terminologia pode abrir uma margem de interpretação sobre a possibilidade da oferta e realização do AEE em outra instituição, entretanto, outra defesa no sentido oposto também pode ser feita.

Analisado por outro ângulo, a leitura atenta destes três dispositivos legais demonstra que os dois comandos endereçados ao Estado para com a efetivação da Educação Básica não são excludentes, no sentido de que o AEE não existe para substituir a educação básica, gratuita e obrigatória ministrada na rede regular de ensino, serve, na verdade, para ser complementar ou suplementar a ela, devendo ser ofertada apenas na rede regular de ensino, corroborando desta forma com a promoção de um processo de ensino e aprendizagem inclusivo.

A defesa deste entendimento também pode ser extraída da correlação entre o artigo do artigo 21 da LDBEN (Brasil, 1996), ao dispor que a educação escolar é composta pela Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior, e o artigo 58 da LDBEN (Brasil, 1996), ao deliberar que a educação especial é “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

À luz destes dispositivos, Eugênia Augusta Fávero (2004, p. 33) pontua que “como atendimento educacional especializado, ou educação especial (LDBEN, art. 58 e ss.), é diferente de ensino escolar (LDBEN, art. 21), ele deve ser oferecido como complemento [...]”, ou seja, por si só, o AEE fora da rede regular de ensino não supre a universalização do direito de acesso à Educação Infantil.

educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]”; e, de igual forma, por fim, o artigo 4, inciso III da LDBEN/1996 preceitua que: “o dever do estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidade, preferencialmente na rede regular de ensino; (redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) [...]”.

Nesta direção, o sentido teleológico de ambos os dispositivos, confluem com o comando constitucional aqui em observação, pois a escola e a educação não se tornam inclusivas apenas pela formalização da matrícula ou pela frequência da criança nela, mas pelo desafio de enfrentar as dificuldades de aprendizagem sem segregação de convívio entre crianças com e sem deficiência, e por adaptar os conteúdos de seu sistema de ensino, dentre outras necessidades de atendimento, de modo a dignificar a existência humana entre pares enquanto educa.

A necessidade de cuidar enquanto educa e colocar a criança como foco principal do direito de aprendizagem motivou o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica na LDBEN/1996, e, no bojo dos desdobramentos legais para implementação deste reconhecimento surgiram vários documentos orientadores.¹² Com força de lei, contudo, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI/2009)¹³ representaram significativos avanços por trazerem orientação para a organização e implementação de políticas públicas no que se refere à elaboração, execução e acompanhamento das propostas pedagógicas e curriculares das instituições de Educação Infantil.

As DCNEI inovam porque no reconhecimento da criança como sujeito histórico de direitos, colocam-na no centro do processo de aprendizagem e validam as interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo, o qual deve levar em consideração os princípios éticos, políticos e estéticos na produção do conhecimento cultural e científico nas escolas.

As DCNEI derivam de intensa mobilização e luta da sociedade civil organizada pela universalização da educação no Brasil, todavia, ela também estabelece um marcador etário no parágrafo 2º de seu artigo 5º ao determinar que a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil ocorre somente a partir dos quatro

¹² O primeiro documento surgido após LDBEN foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998). De caráter não mandatório, o RCNEI um documento organizado em três volumes (Introdução; Formação pessoal e social; e Conhecimento do mundo), os quais serviram de referência para orientação dos currículos e busca da qualidade da educação nacional. O segundo documento, também de cunho não obrigatório, são os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, de 2006. Publicado em dois volumes, destina-se a cumprir uma determinação legal do Plano Nacional de Educação (PNE), para orientar o sistema de ensino com os padrões de referência e organização, gestão e funcionamento das instituições de Educação Infantil no Brasil. Os Parâmetros foram atualizados em 2018 para se alinhar às legislações atuais vigentes.

¹³ As DCNEI surgiram em atendimento ao artigo 9º, inciso IV da LDBEN/1996 determina à União a incumbência de “[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; [...]”. O primeiro parecer que a aprovou foi o da Resolução CNE/CEB nº 1/1999, que, posteriormente, foi revisado por meio da Resolução CNE/CEB nº 5 de 2009.

anos de idade (BRASIL, 2009).

Neste sentido, as DCNEI vão ao encontro do preconizado pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009), que trouxe importantes alterações no texto constitucional e foi aprovada cerca de pouco menos de um mês antes da publicação da revisão da última versão das DCNEI em 2009, por outro lado, afastam-se dos princípios da proteção integral, superior interesse e prioridade absoluta do bem-estar da criança de até três anos de idade, divergindo, por conseguinte, do postulado máximo de Direitos Humanos e acolhido como fundamento constitucional do Estado Democrático de Direito, a Dignidade da Pessoa Humana.

Afastam-se ainda da universalização da educação infantil, para a qual Volsi, Arrais e Moreira (2022) chamam a atenção ao discorrerem sobre as consequências de uma lacuna legislativa da Constituição, que em seu texto inicial, não fez constar sob a responsabilidade de quem ficaria a Educação Infantil em todas as suas etapas, mencionando apenas a competência prioritária dos municípios para atuar com o ensino fundamental e a pré-escola,

[...] Na organização colaborativa dos sistemas de ensino, o compromisso é somente com a educação pré-escolar, que fica sob a responsabilidade dos municípios. Não há, portanto, compromisso com a faixa etária do nascimento aos três anos. Desse modo, a creche fica sem responsável direito que garanta esse direito a todas as crianças dessa faixa etária (Volsi; Arrais; Moreira, 2022, p. 4).

Embora a Emenda Constitucional nº 59/2009 já tenha preenchido esta lacuna ao inserir no § 2º do artigo 211 da CRFB/1988, a afirmação de que a atuação prioritária no Ensino Fundamental e na Educação Infantil compete aos Municípios e mais adiante, no § 4º do mesmo artigo, a asserção de que na organização colaborativa dos sistemas de ensino, os entes federativos definirão formas de “[...] assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório” (Brasil, 1988), fica claro que, tal qual no passado, o compromisso estatal continua excluindo a etapa educacional considerada não obrigatória, desassistindo, por derradeiro, a faixa etária do nascimento aos três anos de idade.

Seguindo esta acepção, a EC 59/2009, alterando o artigo 212, §3º CRFB/1988 também manteve a prioridade na distribuição de recursos tão necessária para “[...] universalização, garantia do padrão de qualidade e equidade [...]” para o

ensino obrigatório. Posicionamento idêntico também está registrado no parágrafo 2º do artigo 5º das DCNEI, ao afirmar que a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil aplica-se apenas às crianças de quatro e cinco anos.

É importante destacar, que parte da educação infantil, a creche, não foi contemplada com a obrigatoriedade, mesmo com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) pela Lei nº 13.005 (2014, p. 3), que estabeleceu como parte da Meta 1: “[...] ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”. Conforme os resultados da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2018), a taxa de escolarização de crianças de zero a três anos era de 34,2% e no grupo de quatro a cinco anos, faixa correspondente à pré-escola, essa taxa foi de 92,4%. Destacamos, portanto, que o desafio de universalizar a educação infantil, mesmo em âmbito legal, ainda não está garantido. Que a luta dos movimentos sociais pelo direito à educação infantil precisa se intensificar, pois além da garantia de acesso é preciso assegurar a qualidade dessa educação (Volsi; Arrais; Moreira, 2022, p. 5-6).

As autoras informam que no âmbito das atuais recomendações internacionais para universalização da Educação Infantil encontra-se a Agenda de Desenvolvimento Sustentável Pós-2015 (2015-2030)¹⁴, um acordo de cooperação internacional entre países membros da ONU, no qual o Brasil acordou em efetivar a Agenda E2030, a partir das determinações contempladas no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 para a Educação (ODS4) (Volsi; Arrais; Moreira, 2022).

Elas advertem, no entanto, que as políticas públicas para a América Latina e o Caribe não valorizam a profissão docente da Educação Infantil, uma vez que a palavra “professor” sequer é mencionada em um documento relacionado à educação; outro ponto de destaque é a falta de registro sobre recomendações para a obrigatoriedade e universalização da Educação Infantil e a política de cunho

¹⁴ Alguns Organismos Internacionais organizaram o Fórum Mundial de Educação 2015 em Incheon, na Coreia do Sul, para discutirem a agenda da educação mundial nos próximos 15 anos. “No documento ratificado no Fórum Mundial de Educação em 2015, intitulado Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento sustentável 4, encontramos registrada a proposta da “nova visão” para a educação. Ressaltam que “[...] essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4 – Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2016, p. 7). A Declaração de Incheon que constitui o compromisso da comunidade de educação em relação à Agenda Educação 2030 mundial, confiou a Unesco a função de liderar, coordenar e ser o ponto focal para a educação no âmbito da coordenação principal dos ODS (Moreira, 2019, p.88-89).

neoliberal que permeia o documento, ao reduzir o dever de participação do Estado e incluir o terceiro setor como promotor das políticas públicas educacionais (Volsi; Arrais; Moreira, 2022).

Neste viés a Agenda E2030 concebe ainda a Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, opondo-se aos princípios pedagógicos da Educação Infantil estabelecidos nas DNCEI. A este respeito, Moreira, (2019, p. 89) pondera: “incide aqui a concepção de prática pedagógica entrada no excesso de atividades de escolarização que se caracteriza nos encaminhamentos precoces para a alfabetização” (Moreira, 2019, p. 89).

A preocupação emanada pela Agenda E2030 com o cuidado e a educação na primeira direcionam as ações educacionais para grupos marginalizados, intencionando via escolarização de crianças na Educação Infantil, o direcionamento à qualificação para o mercado de trabalho e, assim, futuramente poder suprir as necessidades do desenvolvimento capitalista (Moreira, 2019). Isso representa um contrassenso à defesa que se faz sobre a essência da educação universalizante: desenvolvimento e emancipação humana para todas as pessoas.

Contrapondo-se as recomendações internacionais propaladas pela Agenda E2030, a III Conferência Nacional de Educação (CONAE) reforçou em seu Relatório Final, a necessidade de uma política de cooperação entre os entes federados como medida para “[...] II - garantir a universalização da matrícula conforme a demanda manifesta para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos em creches” (CONAE, 2018, p. 44).

É notório, porém, que a luta pela efetiva universalização da Educação necessariamente precisa perpassar por uma mobilização erigida com base na participação coletiva, é nesta assertiva, que o Fórum Popular de Educação (FNPE)¹⁵ organizou a I Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) (CONAPE, 2018) que, para além da eloquente beleza do discurso em defesa da universalização, asseverou que a materialidade da universalização da educação de crianças pequenas requer para sua concretude a “derrubada da Emenda Constitucional nº 95 (2016), que ao instituir o Novo Regime Fiscal congelou e

¹⁵ O FNPE é uma iniciativa surgida da necessidade de ampliar e aprofundar o diálogo sobre as políticas educacional no Brasil, uma vez que o Fórum Nacional de Educação havia sido “[...] desconfigurado com a destituição de grande parte das entidades que o compunham, e que teve alterada unilateralmente sua composição e atribuições pelo ilegítimo governo Temer, a partir da publicação do Decreto Executivo de 26 de abril de 2017, da Portaria nº 577 de 27 de abril de 2017, estabelecido pela Lei 13.005/2014, desconstruindo, com isso, a CONAE 2018”. (CONAE, 2018, p. 3).

subtraiu os investimentos nas políticas sociais por 20 anos” (Volsi; Arrais; Moreira, 2022, p. 7).

Enquanto instâncias de participação democrática, o FNPE, a CONAE e a CONAPE desempenham importantes fontes de resistências diante das políticas de governos neoliberais que, na lógica da mutante reorganização da estrutura capitalista, insistem em dificultar a universalidade da educação pública para todas as crianças, distanciando-a do modelo democrático.

Em meio a um cenário de autoritarismo e resistência, a BNCC na Educação Infantil, nos termos da Resolução nº 2/2017, estava sendo implantada (Brasil, 2017). A BNCC, publicada em 2017, é um documento normativo, de caráter mandatório, fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)¹⁶ e destinado a orientar a organização e reformulação das propostas curriculares das instituições de educação básica no Brasil, públicas ou privadas.

A previsão legal para elaboração da BNCC também está respaldada no artigo 210 CRFB/1988 (Brasil, 1988), sendo reiterada nos artigos 9, inciso IV e 26 da LDBEN/1996 (Brasil, 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014 (BRASIL, 2014). Sobre a constituição da BNCC, Marsiglia *et al* (2017, p. 108) informa que:

A Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes¹⁷ dos

¹⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>>.

¹⁷ Dentre os representantes estão: Alejandra Velasco -Coordenadora geral do “Movimento Todos Pela Educação”, Alex Canziane -Deputado federal e presidente da “Frente Parlamentar pela Educação”, Angela Dannemann -Superintendente da “Fundação Itaú Social”, Beatriz Cardoso -Diretora executiva do laboratório de educação, David Saad -diretor presidente do “Instituto Natura”, Denis Mizne -Diretor da “Fundação Lemann”, Guiomar Namó de Melo -Consultora de projetos educacionais e de formação de professores da SEE-SP e no MEC e Membro do conselho estadual de educação de São Paulo, Magda Soares -Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e Vera Cabral -Consultora do “Instituto Fernando Henrique Cardoso” e Diretora executiva da Abrelivros.

aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum¹⁸.

Os anos que precederam a implantação da BNCC foram de muito embate político e discussões acirradas, e neste interim,

A ANPED, desde o ano de 2015, vem produzindo um conjunto de posicionamentos críticos acerca da proposição de uma Base Nacional Comum Curricular. São elementos presentes nesta crítica tanto a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar (Anped, 2017, n.p.).

A crítica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) denuncia que a redução do direito à participação democrática na tomada de decisões na elaboração de um documento tão importante, encobre mais do que o menosprezo com a opinião da comunidade escolar, “[...] com o bem comum, com a diversidade e respeito às práticas e processos educativos que se encontram em curso nas escolas brasileiras [...]” (Anped, 2017, n.p.), oculta, sobretudo, posicionamentos eivados de uma concepção neoliberalizante e privatista voltada aos interesses mercadológicos.

Quanto à estrutura, a BNCC da Educação Infantil conflui com a fundamentação prevista no artigo 9º das DCNEI, organizando-se em torno de dois eixos estruturantes, fundamentados: as interações e as brincadeiras, por meio dos quais os seis direitos de aprendizagens nela elencados: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, devem ser assegurados para que a criança possa aprender e se desenvolver. Concernente a isto, Lazaretti (2020, p.166) dá a seguinte explicação:

A BNCC para a educação infantil estrutura-se em eixos oriundos das DCNEI: é do documento de 2009 que resultam, também, os direitos de aprendizagem e os campos de experiência. Já os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento e transição da educação infantil para o ensino fundamental são tópicos próprios da BNCC.

¹⁸ Todos os participantes, as ideias e os princípios defendidos pelo Movimento podem ser conhecidos em: <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>

Os princípios éticos, políticos e estéticos, presentes nas DCNEI (BRASIL, 2009) serviram para embasar os seis direitos de aprendizagem elencados na BNCC. Correlacionando estes três princípios com os seis direitos de aprendizagem, Lazaretti (2020) os associa da seguinte forma: 1) princípios éticos – conhecer-se e conviver; 2) princípios políticos – participar e expressar-se; e 3) princípios estéticos – brincar e explorar.

Estes princípios que norteiam os direitos de aprendizagem das crianças devem estar presentes na organização curricular, a qual deve estruturar-se em cinco campos de experiências: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidade, relações e transformações. (BRASIL, 2017). Segundo a BNCC “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40).

A partir disto, os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento elencados na BNCC organizam-se por faixa etária em três grupos: bebês (zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), considerando-se na prática pedagógica, porém, a necessária flexibilidade que precisa haver diante das diferenças de ritmo que podem surgir na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças (Brasil, 2017).

Último item a compor a estrutura da BNCC referente à etapa da infância, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tem o propósito de garantir a integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, guiando seu percurso escolar, de modo a evitar a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico.

Propõe-se para tanto, a apresentação de uma síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências como termômetro para apontar os objetivos que precisam ser explorados no percurso educativo da Educação Infantil para que sejam ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, cuidando para isso não configure promoção do acesso ao Ensino Fundamental.

Além dos campos de experiências, a BNCC também estabelece dez competências gerais para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas” (Brasil, 2017, p. 8).

Apesar da simetria com as leis das quais deriva, a BNCC traz em seu próprio bojo contradições. Neste sentido, cotejando os campos de experiências com as competências, Santaiana, Silva e Gonçalves (2021, p.1198) apontam para uma dissonância existente no próprio documento da BNCC;

Tal documento normativo dá indícios de que estabelece competências a serem alcançadas pelas crianças desde o berçário até a pré-escola, afastando-se de forma destoante dos campos de experiência como concepção educativa, tendo em vista que na sua própria referência faz pensar em experienciar. Portanto, para viver a experiência é essencial experimentar e não engessar processo de desenvolvimento infantil que podem ocorrer de forma e em tempos diferentes pelas crianças.

Ainda neste entendimento, as autoras aduzem que ao definir orientações gerais, a BNCC peca por desconsiderar a variedade de processos regionais e culturais que existem na multiplicidade de infâncias que há em um país de proporções continentais como o Brasil Compreender o que está implícito nas entrelinhas do discurso também importa para analisar a dimensão e o real propósito do documento, não só para moldar a prática docente como também para delinear os perfis de sujeitos que emergirão da orientação deste documento (Santaiana; Silva; Gonçalves, 2021).

Um exemplo disto está no texto introdutório da BNCC. Ao atestar que a educação deve firmar valores e ações que contribuam para que a sociedade seja mais justa e humana, a BNCC anuncia que o documento alinha-se com a Agenda E2030, cujas políticas educacionais para a América Latina e o Caribe, consoante mencionado, tem um caráter meramente assistencialista, de uma Educação Infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental e ciclos posteriores, aumento da participação do terceiro setor em detrimento da participação estatal e desvalorização da profissão docente (Volsi; Arrais; Moreira, 2022).

As políticas educacionais defendidas na Agenda E2030 não confluem com a universalização do acesso à Educação Infantil e ainda fomentam a

manutenção da cisão na educação da infância. Tal inferência pode ser feita pela leitura da apresentação da Educação Infantil na BNCC ao ser definida

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (Brasil, 2017, p. 34).

Santaiana, Silva e Gonçalves (2021, p. 1195, grifos das autoras) compreendem que a Educação Infantil é referenciada no documento “[...] como o início de outro processo, de um “processo maior” [...]”, e nesta perspectiva, há uma fragmentação desta etapa educacional.

É justamente aí que a problemática do discurso também se manifesta, isto é o que de certa forma a invisibiliza como período educacional que possui sua própria complexidade, sua subjetividade e individualidade de processos de aprendizagens. Tomar a Educação Infantil como preparatória para o Ensino Fundamental é como um retorno a práticas antigas na educação nacional que defendiam a pré-escola como organização das crianças para o porvir (Santaiana; Silva; Gonçalves, 2021, p. 1195-1196).

Pode-se dizer que os documentos oficiais, ora se harmonizam e manifestam consenso com os ditames constitucionalmente previstos (confluências), ora evidenciam o dissenso político emergido do âmago dos conflitos sociais (dissonâncias), os quais por sua vez, culminam em contradições legislativas, que muitas vezes aviltam e obstruem o direito à defesa, à promoção da cidadania e à emancipação das crianças.

A balança de equilíbrio da justa interpretação e aplicação do Direito da Criança postula que não se perca de vista os fatores históricos, éticos, sociais, e políticos que à luz dos valores fundantes da república devem nortear todo o ordenamento jurídico. E não é demais lembrar que o exercício dos direitos fundamentais é responsabilidade compartilhada que deve ser assegurada no esforço conjunto de legisladores, juristas, representados pelo Estado, em cooperação ainda com a sociedade civil organizada, sem preterir a participação democrática de todos os atores envolvidos na educação da infância.

3.3 O DIREITO DE BRINCAR LEGISLADO E A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme mencionado anteriormente neste estudo, o direito de brincar da criança encontra respaldo em vários tratados internacionais, leis e documentos oficiais: CRFB/1988, ECA/1990, DCNEI/2009 e BNCC/2017. Contudo, nem sempre o direito posto se efetiva na realidade cotidiana, nas tensões e embates travados nas lutas e mobilizações sociais, o direito sai do campo legislativo e adentra o campo político, e vice e versa, numa relação dialógica nem sempre harmônica, porém, sempre necessária para a defesa de uma infância feliz, saudável e humanizadora para todas as crianças.

Partindo-se do entendimento de que tanto a infraestrutura física quanto a humana das creches e pré-escolas são condições básicas para a qualidade do ensino ofertado às crianças, a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), em articulação com a sociedade civil organizada, elaborou o Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI), um documento político e técnico voltado a orientar decisões, investimento e ações, tanto de proteção quanto de promoção do direito das crianças na primeira infância.

Reconhecido e aprovado pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), o PNPI (Brasil, 2020, p. 11) está inserido em planos e programas, como:

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Plano Nacional de Saúde, o Plano Nacional de Assistência Social, o Plano Nacional de Cultura, o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária e o Plano de Ação para Implementação da Agenda 2030 (ODS).

A implementação da Agenda E2030 na área da educação, acima mencionada, tem por objetivo a efetivação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) número 4, de 2015, os quais deverão ser concretizados dentro de um período de 15 anos, ou seja, de 2015 a 2030. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ficou com a coordenação da Agenda E2030 e dos ODS para a América Latina e o Caribe e a incumbência de assegurar uma educação inclusiva, de qualidade e com oportunidades de

aprendizagem equânimes para todas as pessoas (Moreira, 2019).

No entanto, a Meta 4.2 dos ODS que trata especificamente da agenda da primeira infância e sua orientação, concebe uma educação da infância voltada ao pleno emprego e erradicação da pobreza por meio de estratégias que reduzam o tempo das crianças na Educação Infantil e acelerem sua entrada nas fases posteriores da escolarização. Outro prejuízo à Educação Infantil sentido na Meta 4.2 é a ausência da menção expressa à função do “professor”. O documento subalterniza e descaracteriza a profissão docente ao referir-se a ela apenas como “profissionalização do pessoal” (Moreira, 2019).

Com o passar do tempo, a concepção aligeirada de Educação da Infância propalada pela influência dos Organismos Internacionais nos documentos oficiais, engendra-se nas práticas pedagógicas e o encurtamento do espaço destinado às brincadeiras pode ser vislumbrado no receio das professoras ante a pressão sofrida por elas em relação à preparação das crianças para o ingresso na etapa subsequente, o Ensino Fundamental. Barros (2009, p.17) traz uma constatação inusitada sobre esta questão, levada a campo em sua pesquisa;

Inicialmente, a suposição levada a campo foi de que a atividade do brincar iria diminuindo gradativamente, ou seja, tinha-se como pressuposto que as crianças do Ensino Fundamental brincavam menos que as do Infantil. As observações no campo mostraram o contrário. A maior preocupação atual das educadoras da Educação Infantil é prepará-los para a primeira série do Ensino Fundamental, de forma que já estejam alfabetizados. Em decorrência, as crianças do pré-III possuem o espaço extremamente reduzido para o brincar, em razão do objetivo proposto.

O PNPI estabelece que: “A formação dos profissionais que atuam diretamente com a criança precisa ser revista na perspectiva de ampliar e aprofundar sua base de conhecimentos, aperfeiçoar qualidades e habilidades e desenvolver sua prática” (Brasil, 2020, p. 226), no sentido da necessidade de “[...] superar práticas que fragmentem o desenvolvimento da criança em dicotomias: corpo-mente, cognição-afeto, cuidado-ensino, aprender-brincar etc” (Brasil, 2020, p. 63), evitando o engessamento das propostas pedagógicas e da aprendizagem da criança.

A antecipação da alfabetização, o disciplinamento das crianças, o uso de atividades enfadonhas e sem sentido, apenas com função

gráfica, fazem que diminua o envolvimento das crianças com atividades que tenham sentido e significado a elas, essenciais ao seu desenvolvimento, como as brincadeiras, as cantigas, as atividades artísticas e de expressão, prendendo-se apenas às atividades de decodificação (Barros, 2009, p. 45).

Esta particularidade importa porque a criança pequena aprende de um jeito diferente das crianças mais velhas, brincando, e, por tal razão, o professor da criança pequena precisa adaptar sua forma de ensinar para que o espaço dado às brincadeiras não seja reduzido dentro da Educação Infantil.

Suzuki (2016) destaca que, de modo algum, isto significa que as aprendizagens relacionadas à alfabetização e ao letramento na Educação Infantil sejam condenáveis, o que não se concorda é com a excessiva ênfase nos conteúdos tomando grande parte da rotina da educação da infância em prejuízo das atividades relacionadas às brincadeiras, eis que estas acabam sendo secundarizadas devido à necessidade das crianças já ingressarem no Ensino Fundamental tendo domínio da leitura e da escrita. O condenável, na verdade está no fato que, de um modo geral,

O brincar é visualizado pelos gestores, professores, educadores, pais e sociedade em geral como um momento de descontração e fruição, e não como um momento de aprendizagem. Não existe a compreensão de que o brincar é a atividade principal da criança, de que o brincar é a atividade que mais contribui para seu desenvolvimento (Suzuki, 2016, p. 81-82).

Para alterar esta realidade, incumbe-se ao Estado no âmbito da Educação Infantil, a obrigação de investir naqueles que desempenham o papel de cuidar e educar as crianças durante seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Investir na valorização de professores na Educação Infantil não contempla apenas o plano de cargo, carreira e salário condizente com a responsabilidade da profissão docente, implica também na garantia de adequadas condições para a realização das propostas pedagógicas. Engloba-se neste particular, desde questões afetas tanto à formação inicial quanto à formação continuada, a expansão da infraestrutura física da rede de Educação Infantil e o zelo da gestão educacional na administração da estrutura física e humana das unidades escolares.

Entre as diretrizes traçadas para orientar as ações relativas à formação de professores da Educação Infantil, o PNPI (Brasil, 2020, p. 103) indica que nos programas de formação continuada das três esferas de governo, sejam incluídos “[...] pesquisas, metodologias e experiências [...]” que qualifiquem os professores para a valorização da sensibilidade da ação lúdica como meio para a aprendizagem infantil, no intuito de ampliar “[...] o repertório lúdico dos professores, o patrimônio de brincadeiras construídas ao longo do processo histórico de nossa construção humana, em particular a diversidade de jogos, brincadeiras e brinquedos da cultura brasileira” (Brasil, 2020, p. 103).

Concernente à formação inicial, o PNPI reconhece a importância dos pontos de interface entre a educação com outras áreas do conhecimento que direta ou indiretamente atuam com as crianças pequenas. Desta maneira, o documento exorta sobre a relevância da revisão dos currículos dos cursos superiores de graduação e de pós (*lato e stricto sensu*) para permitir que a nova concepção de criança, “[...] consideradas sujeitos participantes, como determina o Marco Legal da Primeira Infância [...]” (Brasil, 2020, p. 226), estejam incluídas em disciplinas que tratam sobre o tema do desenvolvimento infantil e direito da criança, advertindo para isso que

Um maior investimento, tanto nos cursos de graduação quanto nos de pós-graduação, em práticas relacionadas à primeira infância, mediante ações de extensão e estágios, também deveria ser uma preocupação dos dirigentes universitários. Elas oportunizam o contato com diversas demandas de diferentes realidades e a descoberta de estratégias relacionais capazes de diminuir a distância entre a aprendizagem teórica e sua vivência na prática. Ressalta-se, neste processo, a importância do acompanhamento e da supervisão sistemática e continuada dos profissionais em formação, com o intuito de ajudar-lhes a melhor intervir, acompanhar, avaliar e aprender sobre sua missão em relação ao desenvolvimento da criança na primeira infância. A importância dessa atividade está em aproximar os estudantes da comunidade e das diferentes realidades sociais. Assim, os professores universitários têm a chance de rever o conteúdo e o modo de transmitir esse conhecimento para os futuros profissionais que estão formando (Brasil, 2020, p. 227).

Reitera-se neste caminhar a importância da junção de esforços como ingrediente necessário para

Incrementar, com iniciativas do Conselho Nacional de Educação, dos

órgãos colegiados que reúnem reitores, diretores, professores e alunos de ensino superior, a revisão dos currículos dos cursos superiores de graduação, visando à inclusão de disciplinas sobre desenvolvimento infantil, diversidade cultural na infância, a cidade e a criança, criança e sociedade, infância e mídia, direitos da criança, produção cultural para crianças, entre outras, de modo que sensibilizem, informem e preparem os diferentes profissionais para atenderem aos direitos da criança em seus campos de trabalho (Brasil, 2020, p. 228).

Nenhuma política pública, contudo, pode ser implementada somente pela previsão do dispositivo legal que a concebeu, é preciso mais do que isso, é necessário que os aportes orçamentários sejam mobilizados para dar concretude aos comandos legais. O congelamento de gastos estabelecido pela Emenda 95/2016, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), por exemplo, é um entrave à consecução destas políticas educacionais que poderiam fomentar investimentos em programas de formação inicial ou continuada, para que as recomendações propaladas no PNPI se tornem de fato efetivas.

O que prejudica a materialização dessas políticas é o contexto político e econômico brasileiro e seus acordos com agências internacionais, como o Banco Mundial, tendo em vista que sempre há empecilhos quando o assunto é financiamento. A Meta 2011 do atual PNE está longe de ser alcançada, pois em 2015 3,91% do orçamento da união foi gasto com a educação, 4,14% com a saúde, 22,69% com a previdência e 42,43% com a dívida pública (Fatorelli, 2016 *apud* Souza; Moreira; Volsi, 2020, p. 23).

A Emenda Constitucional nº 95/2016 estabeleceu um Novo Regime Fiscal (NRF) no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, o qual vigorará por vinte exercícios financeiros. O NRF impacta na redução dos direitos sociais, indo na contramão do preconizado nos tratados, leis e documentos oficiais que o Brasil endossa, legítima e válida como mecanismos para pensar as políticas públicas educacionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar, enquanto instrumento de aprendizagem que guia o desenvolvimento infantil, contém as possibilidades da liberdade de expressão e da cidadania da criança. Por ser a forma de manifestação do exercício da ludicidade da criança em ação, simbolizando, deste modo, a singularidade pela qual ela pode se relacionar com o outro e com o mundo à sua volta.

Entendendo-se que a infância é a fase em que se dá o início da constituição da identidade e da personalidade da criança, esta pesquisa teve por objetivo compreender à luz da Teoria Histórico-Cultural, como o brincar no contexto das políticas públicas contribui para o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Assim, para saber quais os impactos que as políticas públicas têm tanto para promover a formação integral quanto para preservar os direitos da criança, especificamente em relação ao brincar, de modo que seu processo de humanização esteja assegurado, este estudo enveredou por caminhos metodológicos que buscassem esclarecer a importância do brincar para o desenvolvimento global da criança na Educação Infantil.

Examinou-se, neste percurso, se os comandos normativos que reconhecem o direito ao brincar às crianças estão sendo eficazmente aplicados no nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Ao final deste itinerário, buscou-se destacar que na valorização da formação inicial e continuada de professores situa-se o ponto central de uma perspectiva educacional de humanização e emancipação da criança na Educação Infantil.

Primando, além do referencial teórico adotado, pelo enfoque legislativo, optou-se por se fazer um levantamento bibliográfico preliminar sobre esta temática, para verificação do alcance das produções científicas brasileiras em nível de Pós-Graduação, por meio de buscas nas Plataformas da BDTD, da Capes e da Scielo. As 8 produções científicas selecionadas para análise são diversificadas em relação ao formato (compostas por 5 artigos, 2 dissertações e 1 tese); ao ano de publicação (1 de 2009; 1 de 2013; 1 de 2015; 2 de 2019 e 3 de 2020); e à localização regional da instituição (1 do Nordeste, 1 do Norte, 3 do Sul e 3 do Sudeste).

Quanto ao conteúdo, das 8 produções científicas selecionadas como relevantes para a pesquisa, 5 mencionam a legislação ou abordam de forma direta

ou indireta a necessidade das políticas públicas como fomento à melhoria da qualidade da educação, entretanto, consoante mencionado no penúltimo parágrafo do tópico 1.1 “Estado do conhecimento: pesquisas preliminares”, apenas 3 delas se aprofundaram sobre a discussão e análise dos aspectos legislativos, contributos imprescindíveis à exequibilidade das políticas públicas educacionais. São elas:

a) A pesquisa de Löffler (2013) que discute as divergências entre as leis, diretrizes e políticas nacionais atinentes à educação básica do campo e a realidade vivida pelas crianças deste contexto educativo, evidenciando avanços na questão do reconhecimento das especificidades e diversidade da Educação Infantil do campo, mas também denunciando retrocessos políticos que tentam negar a própria especificidade deste contexto educacional, seja fechando escolas em unidades rurais, aligeirando o tempo dos processos formativos destas crianças ou tentando converter estes processos aos padrões da escolarização urbana;

b) A pesquisa de Oliveira (2019) que traz as contribuições de abordagens curriculares de três instituições escolares internacionais para a realidade educacional infantil brasileira. Optando pela abordagem de Reggio Emilia, nas categorias: formação docente, organização do tempo e espaço, interação entre sujeitos e brincadeira, a autora constata a existência de dissonâncias entre os princípios da abordagem curricular de Reggio Emilia, os Parâmetros de Qualidade Para a Educação Infantil e as DCNEI, dentre outras leis, apontando que a superação destas contradições e a consolidação de um currículo educacional formativo crítico e emancipatório que respeite as peculiaridades das crianças e da infância, só é possível se houver adoção de políticas públicas articuladas a ações coletivas de toda a sociedade;

c) E a pesquisa de Santos, Oliveira e Lima (2019) que pondera sobre como pensar a formação docente de modo que os direitos fundamentais das crianças sejam respeitados e assegurados pelos professores no ambiente escolar. Firma a escola como espaço de ensino, aprendizagem, humanização, defesa e consolidação dos direitos das crianças e conclama a necessidade da qualidade de uma formação ética e compromissada com um processo educativo que respeite os direitos fundamentais das crianças. Para o debate desta discussão, as autoras entrelaçam, à luz do referencial teórico adotado na pesquisa, os direitos educacionais preconizados pelos dispositivos da CRFB/19988, do ECA, da LDBEN, das DCNEI e do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

A abordagem das 3 pesquisas acima foram as que mais se aproximaram e mantiveram relação com o objeto estudado nesta pesquisa “o brincar no contexto das políticas públicas para a Educação Infantil”, notadamente no que se refere à análise do viés político-legislativo como substrato à defesa do direito à educação de qualidade na infância.

Ainda que estas 3 pesquisas tragam as bases legais que fortalecem este substrato, considerou-se pertinente e necessário trazer à discussão desta temática um reforço adicional para dar robustez à fundamentação da justificativa de obrigatoriedade da implementação de políticas públicas para promover o desenvolvimento integral de todas as crianças, e em todas as faixas da infância, o caráter jurídico-interpretativo das leis. Isto porque o caráter hermenêutico considera que na correta interpretação do texto legal é preciso escrutinar os comandos normativos, contemplando-se os fatores históricos, políticos, culturais e sociais que os envolve, para desvelar a essência contida no interior do texto legal, a fim de que o alcance de sua aplicabilidade prática seja justa e esteja adequada às finalidades do bem-estar social a qual a lei se propõe.

Com o surgimento do Estado Democrático de Direito esta defesa tem se demonstrado plausível porque nele a criança passou a ser reconhecida como sujeito histórico de direitos e com direito ao brincar como meio de aprendizagem e de emancipação social e humana. As escolas da infância passaram por uma reestruturação institucional, implicando nisto melhoria da qualidade da formação docente e da organização pedagógica dentro do espaço escolar.

A implementação de políticas públicas voltadas à valorização da formação inicial e continuada de professores encontra obstáculos para sua efetivação, sobretudo, porque a educação é uma área que desperta o interesse dos detentores do capital. É pela educação que a classe dominante busca a manutenção de seu *status quo*, impondo a luta de classes e dividindo a sociedade entre opressores e subservientes.

Logo, a categoria trabalho docente, como atividade vital humana se torna objeto de disputa política, no sentido de que, sendo a profissão docente aquela que diretamente se envolverá nos processos educativos voltados à emancipação do ser, pode oferecer riscos ao projeto de continuidade do capital hegemônico. Historicamente neste sentido, aliás, desde o início a precarização do trabalho docente é uma forma de manutenção de poder da classe dominante.

Se no passado a Revolução Industrial impôs uma reformulação na estrutura social vigente e modificou os hábitos das famílias, fazendo com que a educação dos filhos das mães operárias passasse a ficar sob a responsabilidade de outras figuras femininas, denominadas de “mães mercenárias”, ou seja, mulheres que “[...] ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres” (Paschoal; Machado, p. 2009, 80); na contemporaneidade, os cuidados e atendimento às crianças continuam sendo ainda um ofício majoritariamente exercido por mulheres, e quer seja isto feito de forma institucionalizada ou por mulheres que se dedicam ao ofício de cuidar de crianças, que por não estarem dentro da idade da escolarização obrigatória, ficam sem poder os espaços intraescolares, não tem a valorização merecida.

Sem adentrar ao mérito da injusta denominação, preconceito e discriminação dado as mulheres trabalhadoras, denominando-as de mães mercenárias, o fato é que não se pode deixar de registrar que coube ao trabalho feminino inicialmente a louvável tarefa de organizar os primeiros cuidados com guarda, higiene e alimentação das crianças.

Dentre as reivindicações de direitos dos movimentos sociais operários desta época havia a criação de instituições de educação e cuidados para os filhos dos trabalhadores das fábricas, todavia, a grande diferença do atendimento às crianças nas creches, voltado aos cuidados de assistência e custódia, confrontava com o cuidado e atendimento realizado nos jardins de infância, marcadamente de cunho pedagógico, já se fazia triste e desigual realidade (Paschoal; Machado, 2009).

Entre avanços e retrocessos históricos para que a educação superasse o paradigma assistencialista, as vozes femininas foram subjugadas porque prevalecia a equivocada visão do trabalho educativo com crianças como uma missão das mulheres e o magistério quase como um sacerdócio, um ofício que enaltecia o compromisso devocional de quem o exercia, mas que não investia na qualificação e remuneração das pessoas que realizavam este trabalho na docência. Tanto assim o era que há pouco tempo atrás as creches ainda eram vinculadas à secretaria de assistência social, vindo a fazer parte das secretarias de educação somente após a promulgação da LDBEN.

A rota para enfrentar os desmandos dos detentores do capital está na resistência em oferecer uma educação emancipadora e, isso requer adequadas condições de trabalho para promover boas práticas pedagógicas, qualidade na

formação inicial e continuada e remuneração condizente com a profissão. Para oferecer qualidade de aprendizagem às crianças na Educação Infantil, segundo o referencial adotado nesta pesquisa, faz-se necessário compreender como o desenvolvimento psíquico ocorre em cada fase do desenvolvimento humano para que as propostas pedagógicas estejam alinhadas às necessidades psicológicas e direcionadas para criar as condições propícias de aprendizado em cada momento vivido pela criança.

Esta compreensão leva em conta as peculiaridades e singularidade de criança e infância, que passaram a ocupar um lugar de direitos e de exercício de cidadania na contemporaneidade. No Estado Democrático de Direito, alicerçado no princípio supremo da Dignidade da Pessoa Humana, a garantia do direito fundamental à educação pública, gratuita, inclusiva, laica e de qualidade para todas as crianças desde o seu nascimento encontra muitas barreiras para se firmar enquanto direito público subjetivo.

Há um farto conjunto normativo entre tratados internacionais, leis e documentos oficiais que visam superar o paradigma assistencialista na educação da infância, em prol da proteção integral, do superior interesse e da prioridade absoluta da criança, contudo, no bojo das próprias normas, a contradição legislativa também se faz presente e alguns retrocessos impedem a universalização da educação da infância para todas as crianças.

Como oferecer dignidade e equidade de tratamento a todas as crianças se o próprio comando constitucional desassiste a parcela da infância do nascimento aos três anos de idade, justamente em uma fase em que o psiquismo humano passa por tantas transformações importantes para a constituição da identidade e da personalidade?

Entre confluências e dissonâncias legislativas que se seguiram a partir do texto Constitucional, as políticas públicas que poderiam implementar ações em prol da valorização docente, e da universalização do acesso e permanência de todas as crianças na escola não se tornam efetivas.

O congelamento do teto de gastos pela Emenda 95/2016 é um dos maiores obstáculos atuais para fomentar investimentos na Educação Básica, sobretudo, na Educação Infantil que tem recebido o menor aporte orçamentário. Soma-se a isso a ingerência dos Organismos Internacionais em forjar políticas públicas educacionais voltadas ao preparo para o mercado de trabalho, em

detrimento de uma educação voltada à humanização e emancipação social.

O caminho para reverter este cenário é de conscientização sobre a importância impar da educação nesta fase da vida, das brincadeiras como instrumento promotor da aprendizagem, alavanca propulsora do desenvolvimento; mas é de luta conjunta também, de legisladores, juristas, representados pelo Estado, em cooperação ainda com a sociedade civil organizada, sem preterir a participação democrática de todos os atores envolvidos na educação da infância.

É do acesso universal a uma educação crítica, sem distinção de qualquer natureza, e da valorização da profissão docente, associada ao conhecimento acerca da periodização do desenvolvimento como supedâneo ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na direção de sua humanização, emancipação e preparação para se tornarem sujeitos de sua própria história, que uma nova práxis emancipatória pode surgir na educação da infância brasileira.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Lígia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *In: Fractal, Rev. Psicol.*, v. 27 – n. 1, p. 39-43, 2015. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n1/19840292-fractal-27-1-0039.pdf>>. Acesso em: 10 Dez. 2023.

ARCE, Alessandra; SILVA, Janaina Cassiano. É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). *In: ARCE, Alessandra, Lígia M. Martins (Orgs.). Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. 2ª edição, Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. A criança Menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. *In: ARCE, Alessandra, Lígia M. Martins (Orgs.). Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. 2ª edição, Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. – Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARRUDA, Viviane Aparecida Bernardes de; BARROS, Marta Silene Ferreira. Contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica na educação infantil: a socialização do saber sistematizado em questão. *In: Revista histedbr on-line*, Campinas, SP, v. 20, p. e020027, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8655250. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655250>>. Acesso em: 10 Dez. 2023.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental** / Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://static.scielo.org/scielobooks/bd_cnk/pdf/barros-9788579830235.pdf>. Acesso em: 31 Out. 2023.

BARROS, Marta Silene Ferreira; Matos, Rozenilda Luz Oliveira de; NAKAMURA, Sueli Rosa. Fundamentos filosóficos da inclusão e a formação humana em Vygotsky. *In: BÁRBARA, Rubiana Brasílio Santa; SOUZA, Carla Figueira de; BARROS, Marta Silene Ferreira (organizadores). Inclusão e formação humana*. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2023.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.33-46. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 31 Out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 Out. 2022.

BRASIL. **Emenda nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 31 Out. 2023.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm#:~:text=Emenda%20Constitucional%20n%C2%BA%2095&text=Altera%20o%20Ato%20das%20Disposi%C3%A7%C3%B5es,do%20%C2%A7%203%C2%BA%20do%20art.>. Acesso em: 31 Out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. CEB 01, de 07 de abril de 1999**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 30 Out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília DF, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm>. Acesso em: 31 Out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 Out. 2022.

BRASIL. **lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 31 Out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 30 Out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Vols. 1-2. MEC/SEB. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação. **Parecer CNE/CEB nº20/2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 16 Set. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 30 Out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Plano nacional primeira infância: 2010 - 2022 | 2020 - 2030 / Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); ANDI Comunicação e Direitos**. - 2ª ed. (revista e atualizada). - Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Segunda Turma. **ARE 639337 AgR/ SP**, rel. Min. Celso de Mello. Decisão por unanimidade. Brasília 23.08.2011. DJE 15.09.2011. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ARE639337ementa.pdf>>. Acesso em: 13 Out. 2022.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Educação e cuidados para o

desenvolvimento humano. **In:** MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

CHAIKLIN, Seth. **A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino**. Psicologia em estudo, Maringá, v. 16, n4, p. 659-675, out./dez.2011. Tradução de Juliana Campregher Pasqualini. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a16v16n4>>. Acesso em: 31 Out. 2021.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. **In:** MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

Conferência Nacional de Educação (CONAE). **Documento base – relatório final**. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://fne.mec.gov.br/images/Documento_Base_-_Relatorio_Final_da_CONAE_2018.pdf>. Brasília, 2018. Acesso em: 31 Out. 2023.

Conferência Nacional Popular de Educação. (CONAPE). (2018). **Informações gerais**. Recuperado de <https://fnpe.com.br/conape2018>.

DUARTE, NEWTON. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **In: Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Org. João Carlos da Silva [et. al]. 1a ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

ELKONIN, Daniil B.. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2ª ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FARIA, Mariana de Oliveira; HAI, Alessandra Arce. (Re) significando o brincar na educação infantil a partir da teoria histórico-cultural. **In: Revista ibero-americana de estudos em educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 95–109, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i1.12251.2020, vol 15, issue 1, p.95. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12251>>. Acesso em: 10 Dez. 2023.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FERRONATO, Raquel Franco; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. A infância e o direito de brincar: da didatização do lúdico à expressão livre das crianças. **In: Zero-a-seis**, v. 19, n. 36 (2017), p. 445-463, ISSN 1980-4512, Florianópolis, Brasil. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p445/35629>>. Acesso em: 31 Out. 2021.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GENEBRA. Declaração dos direitos da criança. Aprovada em 26 de setembro de 1924. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/22021/file/Declaracao-de-Genebra-1924.pdf>>. Acesso em 14 Jun. 2023.

GONÇALVES, Gisele. **O direito da criança à participação na educação infantil: perspectivas docentes**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

GRILLO, Rogério de Melo; SPOLAOR, Gabriel da Costa; PRODÓCIMO, Elaine. **Notas sobre o brinquedo**: possível diálogo entre Brougère, Benjamin e Vigotski. Pro-Posições, v. 30, p. e20160005, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/9JjKsvRH3LrrZbqzrYsvY8s/?lang=pt&format=html#>>. Acesso em: 10 Mai 2023.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.13-24. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 13 Out. 2022.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. A brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interloquções entre base nacional comum curricular e educação infantil. *In*: **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a bncc** [livro eletrônico] / Julia Malanchen, Neide da Silveira Duarte de Matos, Paulino José Orso, (org.). – 1 ed. - Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade consciência e personalidade**. Tradução: Maria Silvia Cintra Martins. The Marxists Internet Archive, 1978. 37 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obr a=2309>. Acesso em: 24 de Out. 2022.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Fernanda da Silva; VERONESE Josiane Rose Petry. **Os direitos da criança e do adolescente**: a necessária efetivação dos direitos fundamentais. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

LIMA, Miguel M. Alves. **O Direito da Criança e do Adolescente: fundamentos para uma abordagem principiológica.** Tese (Doutorado em Direito) Programa de Pós-Graduação em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

LÍSINA, Maya Ivanovna. La génesis de las formas de comunicacion em los niños. *In*: DAVÍDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (orgs) **La psicologia evolutiva y pedagogica em la URSS:** Antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

LÖFFLER, Daliana. **Educação infantil na escola do campo:** o que as crianças nos sinalizam sobre este contexto. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7084>>. Acesso em: 10 Dez. 2023.

LUKÁCS, György. **Ontología del ser social:** el trabajo. Traducción de Antonino Infranca e Miguel Vedda. Buenos Aires: Herramienta, 2004. p. 35- 53.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira.** Século XX. Revista USP (São Paulo), n.37, p.46-57, mai. 1998. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/27026/28800>>. Acesso em: 14 Jun. 2023.

MARSIGLIA. Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA. Marcelo. **A base nacional comum curricular:** um novo episódio de esvaziamento da escolaridade brasileira. *Gemina: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p.107-121, abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>>. Acesso em 31 Out. 2023.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; FUGI, Nataly de Carvalho; MILESKI, Keros Gustavo. A valorização do brinquedo na teoria histórico-cultural: aproximações com a educação física. *In: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)*, v. 13, n. 2, Julho/Dezembro de 2009, p. 251-259. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/jmPXPwWxwFF7HG5HZsx8pVD/?lang=pt>>. Acesso em: 10 Dez. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. 2011. 249 f. Tese (Livre-docência em psicologia da educação). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru/SP, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, Alessandra, Lígia M. Martins (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** 2ª edição, Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico- Cultural, Pedagogia Histórico Crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia. ABRANTES, Angelo Antonio. et. al. **Periodização histórico- cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas – São Paulo: Autores Associados, p. 13-34. 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para investigação em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política** / karl Marx; tradução e introdução de Florestan Fernandes – 2 ed – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. Posfácio da segunda edição. *In*: MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro primeiro. O processo de produção do capital – Vol. 1, 10^a Ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: DIFEL, 1985, p. 8-17.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. *In*: **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Org. MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. Araraquara, S. P: Junqueira & Martin; Marília, S.P: Cultura Acadêmica, 2009.

MELLO, Suely Amaral. **Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância**. *Revista Cadernos de Educação*. Pelotas, n . 050, p. 1-12, 2015.

MENEZES, Shiniata Alvaia de. **Interações criança-criança em um pátio escolar: a constituição do grupo de brincadeira como lugar político**. 2020. Tese. (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal Da Bahia, Salvador, BA, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32193>>. Acesso em: 10 de Dez. 2023.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. *In*: O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI. Tradução Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 195-223.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas para educação infantil e a agenda E2030 no brasil**. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 28, n. 54, pág. 77-96, jan./abr. 2019. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n54.p77-96. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/6182>>. Acesso em: 30 Out. 2023.

MUKHINA, Valéria. Psicologia da idade pré-escolar. Tradução de Claudia Berliner. – São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NETTO, JOSÉ PAULO. **Introdução ao estudo do método de marx**. 1^a edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Ena Carina dos Santos. **Abordagens curriculares internacionais para**

educação infantil: o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de creches e pré-escolas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/334/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_AbordagensCurricularesInternacionais.pdf>. Acesso em: 10 Dez. 2023.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos:** adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da assembleia geral das nações unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 14 Jun. 2023.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança.** Adotada pela Assembleia das Nações Unidas, de 20 de novembro de 1959. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-dacrianca.html>>. Acesso em: 13 Out. 2022. .

ONU. **Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989.** Adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/dir_cri3.htm>. Acesso em: 13 Out. 2022.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *In: Revista histedbr on-line*, Campinas, n.33 p. 78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676 - 2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>>. Acesso em: 10 Dez. 2023.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM e SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. *In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs). Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos, o princípio da dignidade humana e a constituição brasileira de 1988. *In: Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica*. Vol. I, n.2. Porto Alegre: Instituto de Hermenêutica Jurídica, 2004 (p. 79/100).

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Zoia. L.S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. *In: Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas / Organizadores: Alexandre Fernandes Vaz e Caroline Machado Momm*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

PRESTES, Zoia Ribeiro. A brincadeira de faz de conta e a infância. *In: Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v.7 n.2, p. 28-39, maio/ago. 2016.

RIGON, Algacir José; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. *In:*

MOURA, Manoel Oriosvaldo (Org). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, 2010.

SANTAIANA, Rochele da Silva; SILVA, Veronice Camargo da; GONÇALVES, Laila Gabrielle Naymaer. Governo da infância: uma análise da base nacional comum curricular da educação infantil. *In: Zero a seis*, Florianópolis, v.23, n. Especial, p. 1183-1203, ago./ago., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/81126/47108>. Acesso em: 31 Out. 2023.

SANTOS, Marília Alves dos; OLIVEIRA, Ariadni da Silva de; LIMA, Elieuzza Aparecida de. **Direitos fundamentais das crianças nas produções sobre formação de professores da educação infantil**: uma análise à luz da teoria histórico-cultural. *In: Devir Educação*, v.3, n.2, 2019, p. 114–135. Disponível em: <<https://doi.org/10.30905/ded.v3i2.185>>. Acesso em 10 Dez. 2023.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na constituição federal de 1988**. 2. ed. ver. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 361–378, maio 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt#>>. Acesso em: 22 Jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval (2007). Marxismo e pedagogia. Intervenção na Mesa IV: Teoria Marxista e Pedagogia Socialista. III Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Salvador, 14 de novembro de 2007. *In: Revista histedbr on-line*, Campinas, número especial, p. 16-27, abr 2011 - ISSN: 1676-2584.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 32 ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

SILVA, José Afonso. **Comentário contextual à constituição**: atualizada até a Emenda Constitucional 70, de 22.12.2011. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

SILVA, Janaína Cassiano; ARCE, Alessandra. É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). *In: ARCE, Alessandra, Lígia M. Martins (Orgs.). Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. 2ª edição, Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

SILVA, Janaína Cassiano; HAI, Alessandra Arce. O conceito de zona de desenvolvimento proximal na educação infantil: apropriações nas produções acadêmicas e documentos oficiais brasileiros. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 602-628, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175->

795X.2016v34n2p602/32792>. Acesso em: 31 Out. 2021.

SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. *In: Zero-a-seis*, v.7 n.12, 2005 (Jul./Dez.2005), página 8-18, ISSN 1980-4512, Florianópolis, Brasil. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/2100/1780>>. Acesso em: 13 Out. 2022.

SOUZA, Thaís Godoi de; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (2006 a 2017). *In: Educação infantil em debate: desafios políticos pedagógicos*. Lucinéia Maria Lazaretti; Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais; Volsi Maria Eunice França. Maringá: Eduem, 2020.

SUZUKI; Flávia dos Reis Penteado. **O Brincar para crianças de zero a seis anos: Legislação educacional nacional e a proposta curricular do município de maringá/PR**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá/PR.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. The problem of the environment. *In: VAN DER VEER, René. VALSINER, Jaan. (Org.). The Vygotsky reader*. Translated by Theresa Prout and Rene van der Veer. Oxford, UK: Brasil Blackwell, 1994, p. 338-354.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas IV: problemas de la psicología infantil**. Tradução de Lydia Kuper. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Tradução de Lydia Kuper. Madri: Visor, 2000

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Junho de 2008. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, 2008.

VOLSI, Maria Eunice França; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo; MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Educação infantil no brasil: a luta pela universalização, direito à educação de qualidade e formação de professores** *Acta Scientiarum. Education*, 44(1), e53590. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.53590>

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico** livro para professores. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.