

CRIANÇAS E SEUS DIREITOS: PERSPECTIVAS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jaqueline Eleutério de Oliveira dos SANTOS¹

Leandra Picoletto PEREIRA²

Thais Vieira de SOUZA³

Vinicius Barroso HIROTA⁴

Ademir de MARCO⁵

Igor Aparecido de ANDRADE⁶

RESUMO

A presente revisão da literatura enfoca o estudo do tema Educação Infantil e, especificamente, o estudo da relação entre as diretrizes oficiais e a os aspectos relacionados ao brincar e ao movimento em instituições de Educação Infantil. Refletindo a importância e os benefícios do brincar no âmbito educacional e como a atividade lúdica vem se delimitando nesses espaços. Para isso, buscamos base, nas leis e nos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Além disso, buscamos suporte teórico para nossas análises nos estudos de Kishimoto (2010, 2011, 2013), Kramer (2007), Gentili (1996) Dantas (2011), Barros (2009); Motta (2001), entre outros. Nesse sentido, a partir das análises dos referidos documentos mencionados, destacamos que mesmo tendo ênfase as especificidades da infância em que as crianças são possuidoras de direitos, no entanto na prática, como observado nas pesquisas de campo, muitas instituições ainda não adotam o brincar como eixo norteador do trabalho em determinada etapa da educação. As quais mostram a preocupação de alfabetizar as crianças cada vez mais cedo através de sistemas de ensino apostilados. Ao confrontar as diretrizes oficiais e a prática pedagógica das instituições, concluímos que a Educação Infantil ainda exige um entendimento mais amplo de suas especificidades, um olhar mais atento por parte dos profissionais atuantes e espaços propícios para que atividades potencializadoras e estimuladoras como a brincadeira e o brincar, realmente aconteçam. Nessa perspectiva, estabelecemos um diálogo entre discussão teórica e pesquisa de campo, os quais mostraram vários aspectos sobre o brincar e o desenvolvimento das relações sociais.

Palavras-chave: Criança. Brincar. Educação Infantil.

ABSTRACT

The present bibliographic research focuses on the study of the theme of Childhood Education and, specifically, the study of the relationship between official guidelines and aspects related

¹ Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Padre Anchieta, rua Bom Jesus de Pirapora, 100/140, Jundiaí, São Paulo, Brasil.

² Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Padre Anchieta, rua Bom Jesus de Pirapora, 100/140, Jundiaí, São Paulo, Brasil.

³ Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Padre Anchieta, rua Bom Jesus de Pirapora, 100/140, Jundiaí, São Paulo, Brasil.

⁴ Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Padre Anchieta, rua Bom Jesus de Pirapora, 100/140, Jundiaí, São Paulo, Brasil.

⁵ Professor Titular da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Líder do GEEFIDI - Grupo de Estudos de Educação Física no Desenvolvimento Infantil - CNPq

⁶ Departamento de Educação Física, Centro Universitário Padre Anchieta, rua Bom Jesus de Pirapora, 100/140, Jundiaí, São Paulo, Brasil; Membro do GEEFIDI - Grupo de Estudos de Educação Física no Desenvolvimento Infantil - CNPq

to play and movement in early childhood institutions. Reflecting on the importance and benefits of playing and how ludic activity has been delimited in these spaces. For this, we seek basis in the laws and official documents of the Ministry of Education and Culture (MEC). In addition, we sought theoretical support for our analyzes in Kishimoto's studies (2010, 2011, 2013), Kramer (2007), Gentili (1996) Dantas (2011), Barros (2009); Motta (2001), among others. In this sense, based on the analysis of the abovementioned documents, we emphasize that the specifics of childhood in which children are However, in practice, as observed in field surveys, many institutions have not yet adopted play as the guiding principle of the work at a certain stage of the education. These show a concern to literate children earlier and through apostilled teaching systems. In confronting the official guidelines and the pedagogical practice of institutions, we conclude that the Early Childhood Education still requires a broader understanding of its specificities, a more attentive on the part of the active professionals and favorable spaces for empowering and stimulating, such as play and play, really do happen. From this perspective, we established a dialogue between theoretical discussion and field research, which showed several aspects about the play and development of social relations.

Keywords: Child. Play. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de revisão enfoca o estudo das diferentes concepções de criança ao longo do tempo e o surgimento das leis, que pretende assegurar seus direitos enquanto cidadãs. No segundo momento, destacamos a importância das atividades lúdicas inseridas no âmbito educacional e os benefícios que os jogos e as brincadeiras podem promover para as crianças da Educação Infantil.

O interesse por esse tema surgiu durante nossa participação em algumas disciplinas curriculares teóricas e práticas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, tais como: a disciplina Jogo, Brinquedo e Brincadeira e a disciplina Atividades Físicas, Recreação e Jogos que apresentaram referências teóricas significativas sobre a importância das atividades lúdicas nas instituições escolares e suas relações com o desenvolvimento da criança.

Além disso, importa destacar que mesmo a criança sendo assegurada por Lei quanto ao seu direito de brincar, verificamos na literatura a existência de diversas instituições que reduzem o tempo e o espaço do brincar, pois acreditam que é mais coerente alfabetizar a criança logo nas séries iniciais da Educação Básica, como citado no estudo de Barros (2009).

Diante desse contexto, passamos a estudar o seguinte problema de pesquisa: Se a brincadeira é um direito da criança, por que as instituições escolares reduzem os espaços e tempos do brincar?

Refletir sobre a redução do tempo e dos espaços do brincar no ambiente escolar, já que se nota a preocupação de alfabetizar as crianças cada vez mais cedo através de sistemas de ensino apostilados.

Apesar de muitos pesquisadores se dedicarem a essa temática (CURY, 2002; BORBA, 2005, 2007; KRAMER, 2007; BARROS, 2009; KISHIMOTO, 2010, 2011) contribuindo para a nossa literatura, reflexão e discussões, é importante destacar que mesmo com os estudos a este respeito, não foi possível mudar os pensamentos e práticas que reduzem a brincadeira e a ludicidade nas instituições escolares. Barros (2009) afirma que “*embora tenha tido avanços em relação à concepção de criança*” e o reconhecimento do brincar como atividade relevante para o desenvolvimento infantil não recebeu ainda a devida importância de forma significativa na nossa atual sociedade.

A autora, em sua longa trajetória acadêmica e profissional, notou a preocupação dos professores, especialmente no período final da Educação Infantil, em antecipar a alfabetização da criança, reduzindo seus espaços de brincar (BARROS, 2009).

Fonseca, Hirota e Souza (2014) dizem que ao perceber a grande importância e contribuição que o movimento humano oferece ao indivíduo, destacamos que cabe ao professor oferecer estímulos e situações contribuintes para o desenvolvimento da criança.

Borba (2007) afirma que a errônea concepção de que brincar é perder tempo, faz com que os tempos e os espaços do brincar vão diminuindo cada vez mais conforme os avanços escolares, essa visão é fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados.

Diante dessa realidade, queremos trazer uma significativa contribuição a esse tema tão importante na nossa atualidade, mostrando de forma clara e sucinta a importância do ato de brincar e de se aprender brincando, (ressaltando que este é um direito da criança), que a brincadeira é uma atividade que permite à criança se conhecer, se desenvolver, socializar e produzir cultura, o que as nossas leis firmam em relação a educação básica, e um recorte das concepções que os documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) abordam sobre a criança e como podem contribuir para nossas práticas pedagógicas.

A metodologia utilizada neste estudo é a pesquisa bibliográfica, apoiando-se em Barros (2009), Borba (2007), Cury (2002), Kishimoto (2010, 2011, 2013), Kramer (2007), entre outros. Importa destacar que a revisão bibliográfica, seguirá o seguinte percurso metodológico: o brincar como uma atividade de descoberta de mundo. A Revisão

bibliográfica é elemento fundamental e imprescindível, de acordo com Severino (2007, p. 24-26) que defende que o conhecimento “[...] se dá como construção do objeto que se conhece [...]”, portanto, “[...] a atividade de ensinar e aprender está intimamente vinculada a esse processo de construção do conhecimento[...]”. Contudo, a pesquisa bibliográfica, para Appolinário (2011), restringe-se à análise de documentos e tem como objetivo a revisão de literatura de um dado tema, ou determinado contexto teórico.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos diferentes concepções de criança ao longo do tempo e o surgimento de leis que asseguram seus direitos enquanto cidadãs. No segundo capítulo, apresentamos a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento integral das crianças e como as brincadeiras podem ser inseridas de maneira significativa na sala de aula. No terceiro capítulo, apresentamos pesquisas de campo que relatam a preocupação com a antecipação da alfabetização, e a diminuição ou a não adesão das brincadeiras e jogos no cotidiano escolar.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA REFERENTES A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo apresentaremos diferentes concepções de criança e infância, e documentos legais e oficiais do MEC referentes à Educação Infantil que foram utilizados nesta revisão.

As iniciativas, que influenciaram as primeiras ações pedagógicas no Brasil em relação a educação integral da criança, foram baseadas na concepção de Montessori e Fröebel, tendo no segundo, o modelo de *kindergarten*, Jardim de Infância, que rejeita o nome “escola” para a educação das crianças pequenas (SARMENTO, 2015).

Segundo Kishimoto (2011), enquanto filósofo do período romântico, Fröebel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas.

Kramer (2007, p. 14), afirma que as “[...] visões sobre a infância são construídas social e historicamente [...]”, dessa forma [...] a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira, por exemplo, no Brasil, a criança começa a ser vista como um sujeito de direitos pela nossa Lei em 1988, com a nova Constituição Federal, o qual reconhece o atendimento de creches e pré-escolas na Educação Infantil como dever do Estado. Art. 208 – O dever do

Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]; Inciso IV – Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1988).

Na década de 1990 foram divulgados os direitos das crianças, na Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que se empenha no direito à vida, à saúde, à escola e à cidadania, respeitando a singularidade da criança.

A partir de então, nota-se maiores visibilidades referente à criança e seus direitos, e em 1996 surge à nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), uma grande conquista na luta dos pequenos, pois passa a reconhecer a Educação Infantil como parte integral na formação da criança, redirecionando o olhar de assistência para o do cuidado e educação, refletindo sobre a capacitação dos profissionais nesta área e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O artigo 29 prevê que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

No ano seguinte, verificando a necessidade de uma política totalmente voltada para a infância no Brasil, é criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que propõe pautar os direitos à infância, afim de “[...] contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, vol.1, p.13). O documento pontua a importância do brincar, relacionado com a realidade, onde as crianças vivenciam diferentes papéis e também aprendem. A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso ter consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998).

Enfim, no ano de 2009, a Resolução n. 5, de 2009 do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), caracterizam as creches e pré-escolas como:[...] espaços institucionais não domésticos que se constituem

estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009).

Segundo Kishimoto (2011) e Brasil (2009), a infância é um período marcado por importantes aquisições físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Quando falamos do ato do brincar, muitas pessoas, inclusive professores e profissionais da área da educação julgam esta ação como algo irrelevante, preocupados apenas com o processo de alfabetização das crianças, se esquecendo das múltiplas experiências e sensações que o brincar proporciona.

Neste contexto, o documento “Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil” publicado em 2013, demonstra esta preocupação e explica de forma sucinta que a Constituição Federal não define a idade de início do ensino fundamental, competindo, portanto, à lei fazê-lo. A Lei 4.024/1961 fixava o início da educação primária aos sete anos (art.27) e a educação pré-primária até sete anos. A Lei 5.692/1971 determinava a idade mínima de sete anos para iniciar o ensino fundamental (art.19), podendo começar antes dos sete se assim dispusessem as normas de cada sistema de ensino (§ 1º daquele mesmo artigo), e estabelecia a obrigatoriedade desse ensino na faixa etária de 7 a 14 anos (art.20). A lei 11.274/2006 ao instituir o ensino fundamental com nove anos de duração definiu que seu início é aos seis anos de idade (BRASIL, 2013).

A Lei 11.274/2006 foi promulgada no dia 06 de maio de 2006 e ficou popularmente conhecida como Lei do Ensino de 9 anos, alterando a Lei n.9.394/96, a LDB de 1996, na Seção II (da Educação Infantil) e na Seção III (do Ensino Fundamental).

Para a Barros (2009) o próprio documento em si já se posiciona como uma mola propulsora para a antecipação da escolarização, envolvendo questões como a própria alfabetização precoce, reduzindo o espaço do brincar (tempo propício), sendo substituído pelas atividades escolares.

O referido documento também destaca que o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 6 CNE/CEB, de 20 de outubro de 2010, em caráter excepcional, admite, no ano de 2011, a matrícula de crianças de 5 anos de idade no ensino fundamental independentemente do mês do seu aniversário de seis anos sob três condições. A primeira, que a criança esteja matriculada e frequentando a pré-escola por dois anos ou mais, comprovadamente. A segunda, que esta excepcionalidade esteja regulamentada pelo Conselho de Educação Estadual ou Municipal e terceira, que sejam garantidas medidas especiais de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento da criança. (BRASIL, 2013).

Barros (2009) considera a concepção de criança é a espinha dorsal da própria formação de um currículo escolar. Por isso a autora considera importante trazer um recorte sobre a concepção de criança ao longo do tempo citando Postman (1999), que acreditava que a ideia possivelmente mais humanitária de infância surgiu no período da Renascença no século XVI, quando o conceito começa a obter um caráter de estrutura social e psicológica. No século XV, houve o surgimento da prensa tipográfica, criando uma nova forma de conceber a idade adulta, pois uma nova simbologia se instalava, a escrita, a leitura e a reflexão, destinadas aos adultos.

Na Resolução n. 5, de 2009 do CNE, que fixa as DCNEI, a definição de criança aparece da seguinte forma:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009)

O documento intitulado “Deixa eu falar!” (2011), que procura reforçar o que a criança pensa e sente, também define sua concepção de criança que é vista como “[...] um sujeito ativo, não objeto de ações; é indivíduo único, com rosto e identidade; infância é valor em si mesmo, hoje, não apenas algo em que se investe pensando no amanhã”. Que se faz necessário uma elaboração de projetos “[...] para o desenvolvimento integral da criança”, trabalhando seu “desenvolvimento cognitivo e emocional [...]”, garantindo assim o direito de estarem numa instituição prazerosa, “[...] que elas queiram ir e estar e nela permanecer por vontade e gosto” (BRASIL, 2011, p.12,23-24).

Já no volume 01 do documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” de 2006, é lembrado das antigas concepções de criança como um ser que “[...] nasce vazio e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta [...]”, cujo seu “[...] desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação (BRASIL, 2006, p.13).

O documento faz uma síntese, propondo parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, afirmando que para eles serem atingidos é de fundamental importância considerar que desde seu nascimento, as crianças são: cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral (BRASIL, 2006).

Diante dessas afirmações, juntamente dos documentos apresentados anteriormente destacam a importância do professor como mediador dessas relações, pois é seu papel favorecer as trocas e parcerias, promover a integração, planejar e organizar ambientes instigantes para que o brincar possa se desenvolver, desta maneira o professor deve fazer das atividades tanto de educar quanto de cuidar um ato de brincadeira. Complementa De Marco (2017) dizendo que é necessário motivação, empenho e a criatividade que se espera dos professores ou de qualquer pessoa que esteja na condição de mediador em um grupo.

Ao encontro dessa perspectiva pedagógica, o documento “Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais” de 2012, afirma que “A formação do professor deve ser permanente e estar articulada com a renovação do projeto pedagógico da instituição e deve ter como objetivo principal aproximar de forma significativa o universo cotidiano das crianças por meio de uma proposta pedagógica bem fundamentada, a instituição de educação infantil deve propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que contribuam para o desenvolvimento das capacidades infantis, das relações interpessoais, favorecendo uma atitude de aceitação, respeito e confiança no outro. Além disso, precisa garantir o acesso de todas as crianças a diferentes conhecimentos e a possibilidade de expressão em linguagens as mais diversas (CARVALHO, 2012).

Mais adiante, a respeito do brincar o referido documento afirma que “Brincar é uma necessidade do ser humano”, Trinidad (2012) defende que brincando as crianças aprendem de forma profunda, relacionam pensamentos criam e recriam seu tempo e também seu espaço, se adaptando mais facilmente a sua realidade, sendo assim, as crianças não nascem sabendo brincar, mas elas aprendem através de suas interações, que os adultos podem propiciar oportunidades para que esse aprendizado aconteça efetivamente.

Diante desse contexto, no documento "Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas", publicado em 2015, também se nota, através das concepções de Peixoto, Schuchter e Araújo (2015) que existe a preocupação em enxergar as crianças como seres sociais e históricos, que já nascem com seus respectivos direitos, que produzem cultura, são indivíduos competentes e únicos. Que é de fundamental importância que as instituições escolares considerem de fato essas afirmações acima e deixem de forma explícita o trabalho pedagógico a se desenvolver com a criança no projeto político pedagógico, o qual as crianças possam desfrutar de experiências significativas em suas vidas.

Ainda complementando, as instituições de ensino devem favorecer e produzir práticas de mediação de modo que as experiências permitam às crianças a imersão na sociedade por meio das práticas sociais de sua cultura, das linguagens, dos saberes que essa cultura produziu, e produz, para interpretar, configurar e compartilhar sentidos (PEIXOTO; SCHUCHTER; ARAÚJO, 2015).

Devemos assim incentivar, o ato de brincar, de se expressar com liberdade, de imaginar e ampliar seu conhecimento de mundo através das atividades pedagógicas mais apropriadas, escolhidas estrategicamente pelos mediadores.

Como afirmam quatro documentos do MEC analisados nesse estudo: “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil: volume 1” de 2006; “Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica” de 2012; “Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais” de 2012; o manual “Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil” de 2013, a criança é um ser social e histórico, que tem seus direitos desde seu nascimento, e um deles é a brincadeira e o ato de brincar, que é uma ação inata, produtora de cultura que permite a criança criar e recriar sua realidade aprendendo de forma significativa.

O mais novo documento redigido pelo Ministério da Educação em 2017, denominado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) relata que a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

O documento ainda relata a concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (BNCC, 2017), e para que isso ocorra, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil prevêm: o conviver, o brincar, participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se.

Destacamos também que todos os documentos analisados oferecem subsídios para as instituições de Educação Infantil na garantia de melhor atendimento das crianças e a prática do brincar.

Por fim, neste capítulo apresentamos as diferentes concepções de criança e suas ressignificações ao longo do tempo, e os documentos que regem seus direitos enquanto cidadãos. Quanto a importância da ludicidade inserida no âmbito educacional e seus benefícios para o desenvolvimento e a construção de identidade para as crianças, isso será tratado no capítulo a seguir.

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, abordaremos aspectos da importância do brincar baseados nas obras de alguns autores, como por exemplo, Amaral (2011), Dantas (2011), Kishimoto (2010, 2011, 2013), Brougère (2011), Moretti e Silva (2011) e outros documentos, que se dedicam a tratar do assunto. Consideramos o brincar vivido pelas crianças nas atuais instituições, pois percebemos que alguns profissionais da educação não estão preocupados com o planejamento e a execução, assim como a observação, e a avaliação destes momentos.

Tendo em vista que brincar para criança, é um direito legal e assegurado por Lei, cabe aos adultos oferecer oportunidades, garantindo que esses direitos aconteçam, porém, parece que na maioria das vezes isso não ocorre nas escolas. Desta forma, mostraremos que é possível dentro do âmbito educacional, termos momentos lúdicos com brincadeiras significativas, contribuindo para a formação social e cultural da criança.

Primeiramente devemos pensar: O que é brincadeira lúdica? Qual a importância da brincadeira lúdica na Educação Infantil? Será que a ludicidade pode contribuir para a formação da criança? Qual é o papel do professor nesse processo? Depois destes questionamentos, tentaremos desenvolver um conceito sobre a cultura lúdica, apontaremos a importância da ludicidade para as crianças e como o professor pode contribuir significativamente com a formação da criança desde a educação infantil.

Para Kishimoto (2010) o brincar pode ser iniciado em qualquer lugar ou momento, depende de como a criança conduzirá a brincadeira, a partir de seu imaginário brinca livremente e prazerosamente. Com isso, entendemos por brincadeiras lúdicas, aquelas em que a criança, a partir de observações da realidade, é envolvida pelo seu imaginário, criando situações na qual é protagonista de suas ações. Sendo conhecidas como, brincadeiras de faz-de-conta. Daí em diante, a própria criança vai construindo seu repertório de brincadeiras,

aspectos que irão compor a cultura lúdica adquirida por cada uma, com as interações, as experiências lúdicas vividas, as observações de brincadeiras de outras crianças.

Segundo Brougère (2011) a cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais. Ainda de acordo com o autor, a cultura lúdica varia de acordo com os lugares, à época, o meio social, a idade das crianças, sendo assim, podemos afirmar que não existe um jeito certo de brincar ludicamente, cada criança terá seu repertório de acordo com sua realidade para desenvolver suas brincadeiras. Também é interessante destacar a produção da cultura lúdica, pois ela é construída pelos indivíduos que dela participam dessa maneira a criança a constrói brincando.

Segundo Kishimoto (2010), a ludicidade é garantida e preservada quando a criança aprende e reproduz novas brincadeiras para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados.

Devemos considerar também, que as brincadeiras lúdicas são vistas como momentos prazerosos e alegres, que contribuem para o desenvolvimento social, afetivo, cultural e motor da criança, estimulando seus sentidos, e através delas, adquirem novas habilidades. Por meio do faz-de-conta, conseguem construir uma imagem da realidade social vivida.

Diante destas questões, podemos refletir sobre as práticas pedagógicas, considerando que na maioria das vezes o momento de brincar, tem somente um caráter recreativo, sem intenção formadora da criança, sendo assim, os professores acham que não é necessário intervir e nem observar estes momentos. Porém, é importante ser dada a devida atenção sobre estes aspectos no espaço escolar, os professores devem ter em mente que principalmente na educação infantil, é essencial a ludicidade como caráter formador, de maneira que a criança ao interagir, compartilha algumas situações vividas, que são representadas pelas brincadeiras e a permitem se comunicar e compartilhar realidades que muitas vezes pode ser diferentes de uma criança para a outra, pois, temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da

educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade (KISHIMOTO, 2010).

Ainda sobre a prática escolar, devemos considerar, que se cada atividade fosse introduzida de forma lúdica, por meio de brincadeiras, o aprendizado se tornaria muito mais significativo, o aprender seria mais prazeroso, dessa maneira, tomamos um exemplo dado por Dantas (2011), que as crianças tendem a aprender a mexer em aparelhos eletrônicos, mais rapidamente que um adulto, pois seu primeiro contato é dado de forma livre, lúdica, já que o adulto faz uso destes meios por caráter meramente instrumental.

Diante desse contexto, cabe refletir sobre a ludicidade de forma livre, pois na maioria das vezes remetem como sinônimo de lúdico o termo “prazer”, e nunca como uma atividade livre. Aponta que isso é um problema na concepção de profissionais da educação, pois o prazer é o resultado do caráter livre, gratuito. Desta forma, notamos que os profissionais envolvidos nessa tarefa, não podem desconsiderar a “liberdade” nas atividades lúdicas propostas, considerando que a liberdade da criança não implica na demissão do adulto: pelo contrário, expandi-la implica no aumento das ofertas adequadas às suas competências em cada momento do desenvolvimento (DANTAS, 2011).

Conforme Kishimoto (2011) quando a criança brinca, ela não tem nenhuma intenção de ter um resultado com aquela ação, é o prazer que a motiva para novas descobertas e possibilidades. O ato lúdico representa um primeiro nível de construção do conhecimento, o nível do pensamento intuitivo, ainda nebuloso, mas que já aponta uma direção. A partir do exposto, o professor deve estar ciente de que, a partir da brincadeira, a criança pode apresentar desenvolvimento motor, cognitivo, social e cultural. Essas novas habilidades são internalizadas com mais facilidade, quando são envolvidas em brincadeiras lúdicas, que a criança se sinta confortável e segura ao experimentar o novo.

Contudo mencionado, entendemos quão relevante se torna uma cultura lúdica ampla, pois a partir das brincadeiras de faz-de-conta, as crianças se tornam mais flexíveis, criativas, tendo maior capacidade de escolha, de tomada de decisões, sabendo enfrentar situações diversas, apresentando mais facilidade nas relações emocionais e sociais.

Diante dos apontamentos mencionados anteriormente, levantaremos algumas questões: As escolas estão proporcionando espaços e momentos de ludicidade pensando no aprendizado e desenvolvimento da criança? Como os professores devem se posicionar nos momentos das brincadeiras das crianças? A partir das reflexões levantadas, devemos considerar que ensinar é um convite a buscar novas experiências, novas práticas.

Dessa maneira, devemos ter em mente que os conhecimentos adquiridos de forma significativa, por meio das brincadeiras lúdicas é muito mais relevante do que mera transmissão de informações e técnicas, nas quais a criança não conseguirá relacionar seus conhecimentos prévios e sua a realidade vivida.

Frente a essas considerações, cabe ressaltar que no atual mundo capitalista que vivemos, as brincadeiras estão sendo retiradas cada vez mais da infância, e como aponta Moretti e Silva (2011) dizendo que, muitas vezes, os direitos das crianças acabam sendo ignorados, pois os professores escolhem as brincadeiras, quem pode ou não brincar e a duração delas, tornando esse momento que deveria ser livre e prazeroso, em um momento cheio de determinações. Na maioria das vezes os educadores vigiam as crianças nos momentos de brincadeiras livres, não para aprenderem com elas ou verificar suas interações, mas para controlá-las e reprimi-las em suas atitudes e movimentos. Os professores não estão atentos ao deslumbramento com a troca de relações que são estabelecidas por meio das brincadeiras, mas na busca de controle sobre as ações das crianças.

Também podemos analisar que as ofertas do brincar no âmbito escolar não se limitam no ambiente estruturado, com mobiliário, brinquedos e materiais adequados. As atitudes dos profissionais que atuam na sala de aula devem ser sempre planejadas na contribuição com o desenvolvimento do imaginário, sempre atentos, observando os interesses e práticas da criança para que de maneira delicada, façam mediações, ampliando a qualidade do brincar nas escolas.

Sendo assim, tais atitudes tomadas por alguns professores de educação infantil, deve ser valorizada, à medida que as especificidades das brincadeiras sejam garantidas e internalizadas pelos profissionais da educação, tornando importante o olhar atento, observador, compreensivo, para que, além de contribuir com as brincadeiras reproduzidas pelas crianças, também aprendam com as relações que são estabelecidas por elas.

Podemos afirmar que, tanto as atividades livres como as dirigidas tem seu valor, o professor deve trabalhar consciente de que a brincadeira precisa ter seu momento e espaço na educação infantil, sendo o brincar a principal forma de vida da criança. Além disso, a mediação do professor é importante nos momentos de interação das crianças, cabendo a ele contribuir, preparando ambientes propícios e recursos que favoreçam as brincadeiras imaginárias. A mediação é importante e fundamental, porém os professores devem ficar atentos, para que essa mediação não apareça como forma de inibir a criatividade da criança.

Mesmo que o espaço não contribua favoravelmente com as brincadeiras, sem recursos ou materiais, o professor deve procurar outros meios para que as crianças explorem e criem novas brincadeiras. O documento do MEC (BRASIL, 2012, p. 98), traz modelos de mobílias como, por exemplo, cama, sofá, mesa, fogão, confeccionados com auxílio do adulto com de caixas de leite, que contribuem tanto com as brincadeiras, depois de prontas, como também nas atividades dirigidas com a produção dos materiais, afinal como nos esclarece Morin (2005), a compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos.

As crianças desenvolvem seu imaginário quando têm materiais disponíveis, muitos professores acham que para conseguir certos recursos para as brincadeiras, precisa muito, mas não é difícil achar objetos simples, (que muitas vezes julgamos não ter utilidade) que a criança deixe passar despercebido e não crie uma brincadeira divertida, envolvendo o faz de conta, elas podem criar com tubos, tecidos, argila, papelão, madeira, sucata, entre outros.

As crianças brincam a todo o momento, transformam quaisquer objetos disponíveis em brincadeira fácil, recriando a realidade, rompendo regras preestabelecidas pelos adultos, concentram-se na construção da própria autonomia e apropriam-se dos espaços organizados nas instituições de educação infantil (MORETTI e SILVA, 2011).

Agora, no que diz respeito, aos espaços externos oferecidos nas escolas, muitos professores não consideram que o brincar no parque, contribua positivamente com as interações e faça parte do desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. É importante saber que nos espaços externos, o olhar da criança se torna curioso, atento, proporcionando possibilidades ricas de experiências lúdicas. Entretanto, facilmente encontramos instituições com áreas externas descuidadas ou abandonadas, com projetos que existem somente nos papéis, porém não recebem a devida atenção, colocando em risco a segurança das crianças, tornando estes espaços impróprios para uso. Para que estas áreas sejam favoráveis às brincadeiras, devem ter alguns elementos que asseguram o bem-estar da criança e ofereçam a qualidade nas brincadeiras (BRASIL, 2012, p. 130).

Entretanto, os professores devem convidar-se todos os dias a observar, entender e respeitar as relações estabelecidas entre as crianças, na tentativa de refinar e sensibilizar seus olhares para as peculiaridades que as brincadeiras lúdicas podem proporcionar para as crianças da Educação Infantil, como aponta Kishimoto (2010), a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos,

sendo assim cabe à escola apresentar a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

E partindo dessa perspectiva, que no próximo capítulo, analisaremos alguns dilemas enfrentados pelas instituições, ao passo que, de um lado temos a Educação Infantil, como sendo a etapa que a criança se descobre, constrói sua própria identidade por meio das brincadeiras, devendo ser valorizada como um sujeito de direitos; de outro lado, temos um currículo com abordagem disciplinar e um professor que deve ser capaz de transmitir o conteúdo escolar planejado, logo às interações sociais e desenvolvimento das crianças são comprometidos.

O SISTEMA DE ENSINO APOSTILADO E A REDUÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO DO BRINCAR NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Ao longo deste capítulo vamos refletir sobre alguns fatores delimitadores do brincar nos espaços escolares, instigando a preocupação com a redução do brincar no cotidiano da Educação Infantil, destacando alguns dos fatores delimitadores como: qualidade da educação, concepção da criança, o uso de apostilas (antecipação da alfabetização) e a própria prática pedagógica, na qual, muitas vezes acaba seguindo um currículo engessado sem pensar nas reais necessidades das crianças, reduzidos aos interesses políticos e econômicos.

Diante disso, gostaríamos de forma relevante mostrar a importância e os benefícios da atividade lúdica e o brincar no desenvolvimento infantil, mostrando que essas práticas não podem ser deixadas de lado e que devem estar presentes no espaço escolar, assim, podemos afirmar que a brincadeira é algo dinâmico, revelador, que acontece de diversas formas e jeitos, misturados a um turbilhão de sentimentos, é vida, relação de poderes, resistência; transgressão e cultura (MORETTI e SILVA, 2011).

Sabemos que embora tenham acontecido muitos avanços em relação à concepção da criança e seu desenvolvimento, como foi observado ao longo deste trabalho, o brincar nos espaços escolares não teve significativa relevância, ou seja, ainda não tomou as proporções necessárias, desta forma, sem respeitar as especificidades e as singularidades das crianças, comprometendo o desenvolvimento infantil e a construção de conhecimento, sendo uma controversa ao que diz os direitos das crianças, de acordo com o que institui o ECA (1990), Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, que expõe o direito a dignidade, liberdade, respeito, devendo assim, a criança brincar, se divertir, praticar esportes, entre outras atividades.

Devemos considerar também a grande distância no que diz as referidas leis com a realidade, com o que acontece na prática e no cotidiano das escolas e sua comunidade, como podemos destacar na LDB nº 9.394/96, que diz no título I: §2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Nesse sentido é preciso refletir como os interesses da nossa sociedade capitalista afetam as concepções de criança, suas necessidades e singularidades, em que conseqüentemente o brincar que é sua principal atividade passa a ser desvalorizado, assim, reduzindo essa prática.

No contexto educacional é um instrumento pedagógico com a função de transmitir conteúdo ou como premiação, conforme Barros (2009) o caráter do brincar como instrumento facilitador é resultado de uma visão mercadológica do homem que, diante de nossas políticas atuais, passa se firmar indiferentemente às questões do desenvolvimento infantil e sua importância para sua formação humana.

Da forma que o ambiente escolar organiza sua prática, de maneira disciplinar, alienada, hierarquizada em que as crianças perdem sua singularidade, sua essência, para transfigurar-se de modo equivocada em aluno, pois acaba não vivenciando experiências infantis apropriadas. Partindo deste pressuposto, as realizações dessas leis entram em divergência com a realidade da educação brasileira, impróprias com as condições sociais e desigualdade da nossa sociedade, entretanto como se trata de direito, é necessário que seja garantido como cita Cury (2002).

Podemos perceber que a educação toma uma dimensão política, visando à inserção de seus alunos no mercado de trabalho, porém devemos quebrar essas barreiras impostas, que delimita o espaço de brincar, afim que as crianças possam realmente ter condições para sua produção lúdica, divertida, cheia de brincadeiras, brinquedos, criatividade, descoberta e liberdade. Pensando nesse viés, qual lugar da infância nesses espaços? Considerando também, de que forma está sendo construída a pedagogia da educação infantil? Quais experiências proporcionamos a essas crianças? Será que a criança sujeita de direitos assegurados por lei, é beneficiada nessa disputa política versus escola?

Diante dessas reflexões, mais uma vez percebemos o retrocesso que se configura nossa cultura infantil, novamente sendo desvalorizada. Aliás, como bem menciona Barros (2009) a Lei de 9 anos vem reforçar a escolarização e atender os interesses capitalistas, mostrando que a Educação Infantil, vem vivendo um período de sistematização de conteúdos, perdendo seu intuito de proporcionar experiências e aumentar a visão de mundo da criança.

Portanto, o brincar deve ser visto e feito como uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, não ser usado como forma de premiação ou apenas com intuito de passar conteúdos, deve ser desenvolvido como potencializador, possibilitando à criança a leitura de mundo. Conforme o que circunscreve no inciso I do artigo 9º da Resolução n.5 de 2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que citamos no primeiro capítulo.

Considerando que somos formados por nossas experiências, o brincar é de extrema importância, pois através do brincar, a criança tem contato com o mundo, assim, favorecendo o processo de desenvolvimento intelectual, social e emocional. Contribuindo para que a criança questione, explore, se encante, crie contato com o tempo, a natureza, cultura, com que tenha relação com o mundo físico e social.

No artigo três da Resolução do CNE, n.5/2009, em que o currículo da Educação Infantil deve articular saberes e experiências vindas da criança com o conhecimento do mundo, compreendemos que as práticas pedagógicas devem proporcionar o desenvolvimento integral do sujeito. Nessa perspectiva, segundo Barros (2009, p.106), a escola tem um papel fundamental na formação de sujeitos críticos e autônomos, para que isso seja alcançado, às escolas precisam que suas estruturas estejam baseadas e solidificadas em uma formação humanista, pois somos formados por meio de nossas relações, por nossas experiências, desta forma, a criança passa a se desenvolver de maneira intensa, assim, sua personalidade, criatividade, criticidade, imaginação e valores tendem a se formarem. No artigo “Brincar e Mediação na Escola” de Navarro e Prodócimo (2012) remetem a Vygotsky, segundo o qual a criança, ao nascer, já está imersa em um mundo social, e é justamente na apropriação desse mundo pela criança, e na internalização dos conceitos apresentados por ele, que o brincar se mostra importante.

Desta forma, a escola passa a ser reprodutora de princípios mercantilistas, se tornando um desafio, a formação de um sujeito mais humano, igualitário, dificultando desenvolver uma prática pedagógica alicerçada nessa abordagem como Barros (2009), destaca que o uso dos materiais didáticos, as apostilas, a organização escolar, o conceito de disciplina, a formação de professores são alguns dos mecanismos que passar a dificultar a promoção de experiências significativas. Para que a criança se torne um agente ativo de seu próprio processo de aprendizagem, a atividade do brincar representa um elemento essencial para promover o seu desenvolvimento integral, humanizando-a e respeitando em suas singularidades.

Tornando-se fictício a importância do ato de brincar e a real realização de tais direitos frente à realidade das escolas e suas práticas pedagógicas, ou seja, o brincar é considerado

uma atividade de segundo plano, como apresentaremos no tópico a seguir. Antes vale ressaltar, que a educação traz vários desafios. Muitos autores já se dedicaram a estudar e escrever sobre essa temática, como por exemplo, Barros (2009); Motta (2001); Kishimoto (2011), entre outros, porém, continua sendo um assunto muito atual.

Acreditamos que a forma em que o ensino vem sendo abordado em diferentes instituições escolares, acaba delimitando o tempo e o espaço do brincar, que é um direito da criança e assegurado por lei, como podemos refletir nos capítulos anteriores. O lúdico é uma das maneiras mais eficazes de envolver as crianças nas atividades, visto que, por meio das brincadeiras elas satisfazem grande parte de seus interesses, sendo um meio eficaz de inserção à realidade, pois mostra como a criança organiza e constrói o mundo em sua volta.

Enquanto profissionais da educação, precisamos dar toda atenção para nossa intervenção profissional, desta forma, devemos nos atentar sobre a prática pedagógica, pois a concepção do brincar, da criança e infância estão entrelaçados, e como Porto (2008) afirma no documento “Jogos e Brincadeiras: Desafios e descobertas”, dizendo que o educador precisa constantemente procurar saber o que o brincar tem a ver com seu trabalho. Precisamos reconhecer que já fomos crianças e lembrar como o brincar foi importante em nossa formação e, ao mesmo tempo, ver e escutar a criança que está diante de nós.

A brincadeira no contexto escolar perde o sentido, pois, são vistas como um instrumento didático, que utilizam principalmente como antecipador do processo de alfabetização. Partindo desta perspectiva, Kishimoto (2011) contrapõe este conceito, pois para ser considerada brincadeira, o ato ou a intenção de brincar deve partir da criança, e a brincadeira deve ter o fim em si mesma, ou seja, através de diferentes símbolos e linguagens a criança terá prazer e satisfação ao participar de diferentes trocas de experiências e inversão de papéis sociais com outras crianças, com ou sem o uso de brinquedos (estruturados e não estruturados) ou individualmente explorando o mundo simbólico ou o faz-de-conta. A brincadeira deve apresentar duas características significativas, a sua função lúdica que está relacionada com o prazer e a diversão e a função educativa que propicia conhecimentos e saberes aos que estão brincando.

De acordo com Barros (2009), com as brincadeiras tomando forma com fins didáticos, vão perdendo cada vez mais seu espaço, sendo consideradas insignificantes em seu processo de desenvolvimento. Nos dias de hoje o brincar é visto como mero instrumento pedagógico, com intuito de memorização de conteúdos ou desgaste de energia, não sendo valorizado como processo de construção do sujeito e da sua subjetividade. E essa preocupação de realizar as

atividades da apostila e a cobrança que o docente tem para realização da mesma, reprime as crianças, deixando-as cansadas e muitas vezes, não permitem que elas interajam entre si, brinquem e conversem na sala, pois a grande atenção e concentração do professor são em torno do material didático e não das crianças, perdendo o papel humanizador.

Barros (2009), em sua pesquisa de campo, verificou que mesmo sendo uma meta a ser cumprida provinda da Secretaria Municipal da Educação, as crianças não vão todos os dias ao parque, a autora relata que durante toda sua pesquisa, ela acompanhou somente duas vezes as crianças no parque. Que nos mostra:

Diretora: Mas eles tem Educação Física, mas o parque... é muito tempo, porque tem a questão do pedagógico.

Pesquisadora: E eles vão todos os dias?

Diretora: Depende do andar da carruagem (*aqui se refere ao andamento das apostilas, apontando-as*).

Ficando nítida assim, a preocupação maior em cumprir as atividades das apostilas, mostrando uma ação contra as especificidades e necessidades das crianças. E essa antecipação da alfabetização se dá pelo capitalismo, fazendo com que a singularidades humanas sejam esquecidas, tendo em foco o futuro adulto consumidor que essa criança irá se tornar.

Nesse sentido é preciso refletir sobre o processo educacional em que vivemos, para preparar a criança para a vida e não para o acúmulo de informações, para que o sujeito construa sua própria visão de mundo e não de forma alienada, em que a criança é vista como um produto, moldada de acordo com a política, de modo em elas vejam, sigam e façam o que a cultura dominante impõe.

Por isso, os educadores devem repensar os conteúdos e sua prática pedagógica, a fim de garantir o aprendizado de suas crianças, isto é, o foco deve ser na criança respeitando a autonomia e individualidade de cada uma. As propostas pedagógicas da Educação Infantil devem oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais, consoante as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 17): “Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.”

Deste modo, garantindo à criança possibilidade apropriação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, promovendo a confiança, respeito e autonomia do sujeito. As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.

25-26) deixam claro que, a proposta curricular da Educação Infantil deve ter como eixo norteador as brincadeiras e as interações, propiciando conhecimento de si o do mundo, tendo ampliação da confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas e que haja também, incentivo da curiosidade, questionamento, exploração e do encantamento, amplificando assim, o conhecimento das manifestações de cultura e tradições brasileiras. Enfim, de acordo com suas características, peculiaridades e identidades sejam elaborados vários modos da integração das crianças com essas experiências.

Sendo assim, vamos seguindo com a nossa reflexão sobre a questão do espaço, tempo e mediação da brincadeira na escola, de maneira que o professor tenha grande influência na qualidade do brincar das crianças, é interessante trazer aqui um ponto de desafio das escolas que já havíamos discutido anteriormente a escola versus mercado de trabalho. Será que a criança sujeita de direitos assegurados por Lei, é beneficiada nessa disputa política versus escola?

Gentili (1996) nos traz o termo *Mcdonaldização* das escolas, na qual, faz uma comparação das escolas com o funcionamento das redes de *fast-foods*. Na ofensiva antidemocrática e excludente promovida pelo ambicioso programa de reformas estruturais impulsionado pelo neoliberalismo, as instituições educacionais tendem a ser pensadas e reestruturadas sob o modelo de certos padrões produtivistas e empresariais (GENTILI, 1996).

Desta maneira, transferindo a educação da esfera dos direitos sociais à esfera do mercado, assim, as escolas funcionam como empresas produtora de serviços educacionais, isto é, o que unifica os *Mcdonalds* e a utopia educacional dos homens de negócios é que, em ambos, a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e rigorosas normas de controle de eficiência e da produtividade (GENTILI, 1996), percebendo, que a brincadeira e a ludicidade nas escolas passam a ser visto como algo não produtivo, já que o foco das escolas é pensar na inserção dos futuros adultos no mercado de trabalho e não na criança, em sua formação humana, dessa futura cidadã que vai exercer um papel fundamental na sociedade.

Destacamos novamente a importância do brincar na escola e do papel do docente “Por meio das brincadeiras os professores podem observar e construir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso de linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem” (BRASIL, 1998, vol.1, p.28), de forma diversificada os docentes devem intencionalmente organizar os espaços na escola para as brincadeiras em sua

intervenção profissional, pois de acordo com o RCNEI (1998), oportuniza o enriquecimento das competências imaginativas e criativas e permitindo que as crianças adquiram diversos conhecimentos.

Infelizmente percebemos que o “sucesso” das apostilas dentro das instituições escolares, faz com que as crianças percam experiências que estimulem a criatividade e espontaneidade delas, pois o docente fica preso ao material, deixando de incentivar e potencializar o processo criativo, dinâmico das crianças, ou seja, muitas vezes só tem importância o que está na apostila e da forma como é estipulado pela apostila, o que vier, fora o que diz esse material, não tem importância, isso faz com que se desvalorize e muitas vezes não seja reconhecido esse potencial tão importante na Educação Infantil, já que deveria ser ao contrário, a criança deveria ter muitas oportunidades e experiências que ajudem-nas no processo de desenvolvimento, em conformidade ao RCNEI volume 1 (1988) em que diz que as crianças são caracterizadas como seres que pensam e sentem o mundo de um jeito próprio.

Nas relações que estabelecem desde cedo com as pessoas e as brincadeiras, explicitam as condições de vida a que são submetidas e seus anseios e desejos. Assim, as crianças internalizam uma visão estereotipada da escola, que passa a ser vista por elas como um lugar que se deve “aprender” apenas com lápis e papel, descaracterizando a arte, a música e o próprio brincar, como atividades que poderiam ser realizadas no espaço da escola (BARROS, 2009).

De acordo com Navarro e Prodócimo (2012), podemos facilitar as brincadeiras nos espaços escolares em atitudes simples como as formas de mediação realizadas pelo professor, a organização dos espaços e tempos da escola e dos materiais que se encontram ao alcance das crianças nos momentos de brincadeiras, são atitudes que podem fazer a diferença no brincar da escola.

Então cabe a escola e os professores, estarem atentos ao brincar e o planejamento do tempo destinado a ludicidade, para possibilitar um tempo maior para essa atividade tão importante.

Segundo Barros (2009) reflete dizendo que o uso do material apostilado afeta a própria forma como o professor lida com as crianças, deixando de propiciar atividades enriquecedoras ao seu desenvolvimento. E isso é um desrespeito à criança, representa uma violência contra ela, estendido como processo de imposição ideológica dominante, por parte daqueles que possuem o domínio econômico, se tornando assim, um instrumento com intuito de moldar as crianças, parece que todo ser humano se desenvolve da mesma maneira.

Na escola, o sistema apostilado, como mais uma mercadoria inserida no contexto da Indústria Cultural, promete oferecer um ensino organizado, prático e racional. Mas, fragmentando o conhecimento, incapacita os indivíduos de compreendê-lo de maneira global, incluindo causas, processos, consequências, contextos etc. A quebra da unidade impede a ação reflexiva e transforma-se em instrumento de dominação. Reproduz a ideologia de setores privados e do próprio Estado, preparando o indivíduo quase que exclusivamente para o vestibular, afastando-o da possibilidade de um ensino e de uma educação emancipadores, bem como do conhecimento, da aquisição e do usufruto da cultura. Mais do que isso, impede-o de refletir sobre sua condição de cidadão e de optar com maior liberdade seu destino (MOTTA, 2001). Reduzindo assim a naturalidade, as experiências e atividades exploratórias, se tornando um material de dominação imposto pelo sistema, perpetuando a lógica do capital, afastando a educação da sua função essencial, formar cidadãos autônomos, críticos e reflexivos.

A proposta do BNCC, prevê os campos de experiências, concentrando saberes e conhecimentos a serem propiciados as crianças, denominados de:

1. **O eu, o outro e o nós:** É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista;
2. **Corpo, gestos e movimentos:** Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam--se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade;
3. **Traços, sons, cores e formas:** conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras;
4. **Escuta, fala, pensamento e imaginação:** Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem;
5. **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:** As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais.

(BNCC, 2017, p. 40-42)

Para finalizar este capítulo, diante da cultura de imobilização citada acima, faz com questionemos mais uma vez, as práticas dentro das escolas, em que o brincar está se delimitando e isso é uma afronta aos direitos das crianças, pois acima da necessidade, temos que ter consciência e valorizar as brincadeiras de acordo com as características das crianças, devendo garantir esse direito aos nossos pequenos.

Sabemos que não é uma tarefa fácil, mediante a realidade na qual vivemos, que a cada dia que passa se preocupam menos com a formação humana, em que o brincar vem diminuindo cada vez mais nas esferas escolares, que focam preparar a criança para o futuro e não pensam no presente, que não enxergam as crianças, como possuidoras de direitos, em que o sistema apostilado vem aniquilando as possibilidades dos nossos pequenos a construírem suas hipóteses, de vivenciarem diversas experiências, que questionem, brinquem, imaginem e explorem as diversas oportunidades que existem ao seu redor.

Em suma, assim como Barros (2009), a qual nos inspirou tantas vezes neste capítulo e ao longo deste trabalho. Acreditamos que, “inconscientemente”, muitas crianças esperam por esse dia. Nessa perspectiva, é por uma cultura da infância, a qual concebe a criança como capaz, que tem voz e vez, que devemos continuar a lutar, mesmo que isso possa parecer utópico, diante da contemporaneidade (BARROS, 2009).

Não devemos nos conformar com essa situação, devemos respeitar a infância, as crianças e seus direitos. É preciso lutar pela escola de múltiplas dimensões, pois a aprendizagem não acontece só com papel, lápis, caneta, e memorização de conteúdo, mas sim com as diversas experiências vivenciadas pelas crianças, desta forma, podemos trilhar o caminho para transformação dessa realidade na qual vivemos atualmente. É assim que queremos trilhar nossa caminhada, que está agora apenas começando, mas com muita vontade de vencer esses desafios e ir além dos discursos, com certeza, queremos dar continuidade a este trabalho na nossa prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste Trabalho enfocamos o estudo do tema a importância das brincadeiras na infância, especificamente, da relação entre as diretrizes oficiais e a prática pedagógica atual em instituições de Educação Infantil. Refletindo a respeito, levantamos a seguinte questão: Se a brincadeira é um direito da criança, por que as instituições escolares reduzem os espaços e tempos do brincar? Tendo em vista que brincar é um direito da criança assegurado por Lei, a

qual considera as propostas pedagógicas da Educação Infantil primeira etapa da Educação Básica, é de grande importância levar em consideração a criança como centro de todo o planejamento.

Percebemos que todos os estudos, de alguma forma, trazem os subsídios necessários para uma educação de qualidade repleta de brincadeiras e ludicidade, e acreditam que o ato de brincar é uma ação inata, produtora de cultura que permite a criança criar e recriar sua realidade aprendendo de forma relevante, mas infelizmente, parece que muitas instituições escolares reduzem os espaços e tempos do brincar por diversos fatores. As práticas escolares têm sido fortemente influenciadas pela intolerância do capitalismo, pelo complexo sistema da globalização, e pela redução do tempo livre. Este tempo livre, por sua vez, têm sido diminuídos devido à preocupação em preparar os pequenos para o Ensino Fundamental I, o qual eles entram com apenas seis anos de idade, desde a Lei 11. 274/2006, promulgada no dia 06 de maio de 2006. Outro fator notado neste estudo, é que muitos profissionais estão substituindo a brincadeira livre, por brincadeiras pedagógicas, preocupados com a “finalidade” da brincadeira em questão, deixando de lado o prazer da criança em escolher suas próprias atividades e se divertir livremente. Isso tudo acontece devido à falta de conhecimento desses profissionais, que atualmente precisam cumprir um currículo que não favorece em nada a criança e ficam sem autonomia para executarem seu trabalho.

É necessário que pensemos na necessidade de mudarmos a realidade dessa etapa tão relevante na vida da criança, pois a partir do momento que todos profissionais da educação se envolverem na formação social e humana desses cidadãos de direitos, a Educação Infantil será vista como fase de contribuição significativa, na qual terá as especificidades da infância sendo contempladas nas brincadeiras lúdicas proporcionadas pelas instituições escolares. Diante dessas perspectivas, concluímos que a Educação Infantil em muitas instituições negligencia as especificidades da criança, desta forma, acreditamos que são necessárias mudanças no currículo e na intervenção profissional dos docentes que atuam na Educação Infantil, pois é necessária uma ressignificação da concepção e da importância da ludicidade na primeira infância.

Contudo, as instituições de Educação Infantil precisam de espaços que ofereçam uma educação que preze o brincar de qualidade, buscando tanto atender as Leis, nas quais tanto defendem os direitos das crianças, como também busquem o desenvolvimento pleno desses cidadãos de direitos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dewey: Jogo e Filosofia da Experiência Democrática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **O brincar e suas teorias**. 6. reimpr. da 1. ed. de 1998 - São Paulo: Cengage Learning, 2011. Cap. 4, p. 79 -107.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p

AQUINO, Ligia Leão de. **Educação infantil em tempo integral: infância, direitos e políticas de educação infantil**. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2015.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?** da educação infantil para o ensino fundamental [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p. ISBN 978-85-7983-023-5. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: set. 2017.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010, p. 07 - 18. Disponível em: <http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/br-educacion_infantil.pdf> Acesso em: set. 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Grupo de Trabalho Interinstitucional. **Educação Infantil do campo: proposta para a expansão da política**. Brasília: GTI, 2014a, p. 13-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16264gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&category_slug=agosto-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.349/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura: **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil, 1:** Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura: **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil, 3:** Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil:** volume 1. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Brasília: MEC. CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Deixa eu Falar!.** Brasília: MEC, SEB, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12815deixa-eu-falar-novembro2011-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil.** MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. **Resolução nº. 5 de 2009 do Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p.18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em: 13 de abril de 2018.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/** organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Tradução de Ivone Mantoanelli. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **O brincar e suas teorias**. 6. reimpr. da 1. ed. de 1998 - São Paulo: Cengage Learning, 2011. Cap. 1, p. 19 -32.

CARVALHO, Silvia Pereira. Os primeiros anos são para sempre. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo, MEC, SEB, CEERT, 2012. p.81-97. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283educ-a-infantis-conceituais&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: set. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira: (o que você precisa saber)**, Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição, p. 07-08.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **O brincar e suas teorias**. 6. reimpr. da 1. ed. de 1998 - São Paulo: Cengage Learning, 2011. Cap. 5, p. 111-121.

DE MARCO, A. **Farra nas férias na FEF: recreação com educação**. Curitiba: editora CRV, 2017.

FONSECA, É. C.; HIROTA, V. B.; DE SOUZA, J. X. Educação Física Na Educação Infantil: Concepções E Práticas De Professores Generalistas. **Revista Iluminart**, v. 1, n. 12, 2014.

GENTILI, Pablo. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo A. A. (Org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perda no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996. p. 9- 49.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/** organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.13-23.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. FE-USP. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: setembro de 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v24n1/v24n1a07.pdf>>. Acesso em: set. de 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a Concepção de Jogo Infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **O brincar e suas teorias**. 6. reimpr. da 1. ed. de 1998 - São Paulo: Cengage Learning, 2011. Cap.3, p. 57 -78.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Bruner e a Brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **O brincar e suas teorias**. 6. reimpr. da 1. ed. de 1998 - São Paulo: Cengage Learning, 2011. Cap.7, p. 139 - 153.

MORETTI, Nara Martins; SILVA, Nélia Aparecida da. Brincar na educação infantil: transgressões e rebeldias. In: SILVA, Adriana et. al. **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011. p.35-58.

MORIN, E. Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MOTTA, CARLOS EDUARDO DE SOUZA. **Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo**. Cad. CEDES, Ago. 2001, vol.21, no.54, p.82-89. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5272.pdf>>. Acesso em: out. 2017.

NAVARRO, Mariana Stoeterau and PRODOCIMO, Elaine. **Brincar e mediação na escola**. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** [online]. 2012, vol.34, n.3, pp.633-648.

PEIXOTO, Edson Maciel; SHUCHTER, Terezinha Maria; ARAÚJO, Vânia Carvalho de. O “tempo integral” na educação infantil: financiamento, gestão e projeto político pedagógico em questão. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. ARAÚJO, Vânia Carvalho de. (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Brasília, MEC, SEB, 2015b. p.123-160. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32831-seb-educacao-infantil-em-jornada-de-tempo-integral-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: set. 2017.

PORTO, Cristina Laclette. Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas. In: SALTO PARA O FUTURO. Brincadeira ou atividade lúdica?. **Boletim n.07**, - Maio, MEC, 2008. p. 33- 47. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAG%C3%93GICOS/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL/PGM%206%20e%20PGM%207.pdf>>. Acesso em: set.2017. Acesso em: out. 2017.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia,1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. ARAÚJO, Vânia Carvalho de. (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Brasília, MEC, SEB, 2015. p.57-65. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32831seb-educacao-infantil-em-jornada-de-tempo-integral-pdf&category_slug=janeiro-2016pdf&Itemid=30192>. Acesso em: set. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.24-26.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo, MEC, SEB, CEERT, 2012c. p.119-137. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educar-infantis-conceituais&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: out. 2017.