

Suzana Marcolino



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
marcolino.suzana@gmail.com

Maria Walburga dos Santos



Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
walburgaufscar@gmail.com

A BRINCADEIRA COMO PRINCÍPIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR, PARTICIPAR, PLANEJAR

RESUMO

Este artigo visibiliza a temática currículo nas creches e pré-escolas brasileiras, tendo como referência as proposições da Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs). Metodologicamente, exploramos ideias e conteúdos advindos de levantamento realizado via questionário a respeito do brincar antes e no período que as escolas estiveram fechadas devido a pandemia da COVID-19, respondido por docentes participantes de cursos de formação continuada e atualização oferecidos por duas universidades federais, buscando tanto conhecer quanto comunicar repertórios e criações em torno do brincar e da docência, como também identificar e problematizar desafios e contribuições que circunscrevem as práticas atuais, atentando aos marcadores da diferença.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Brincadeira.

PLAY AS THE PRINCIPLE OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PLAY, PLAN, PARTICIPATE

ABSTRACT

This article makes the curriculum as a theme visible in Brazilian day-care centers and preschools, having as reference the propositions of Resolution CNE/CEB n. 5, and the Brazilian Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI). Methodologically, we explore ideas and contents from a survey conducted through a questionnaire about playing before and during the period when schools were closed due to the COVID-19 pandemic, answered by teachers participating in continuing and updating education courses offered by two federal universities. We seek to both know and communicate repertoires and creations around playing and teaching, as well as identify and problematize challenges and contributions that define current practices, paying attention to markers of difference.

Keywords: Childhood Education. Curriculum. Play.

Submetido em: 21/07/2021

Aceito em: 03/12/2021

Publicado em: 22/12/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p287-311>



1 PARA INÍCIO DE DEBATE: EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO

Quase coisa

Não é exatamente coisa.

Ficou incompleta. Pela metade

Como a palavra coi.

Como a palavra oisa.

Quase-coisa também é um tipo de coisa: coisa em que falta, coisa falha.

Coisa que não atingiu a meta

A meta era ser uma coisa completa.

Coisa que carece de

Coisa desprovida de alguma coisa.

Coisa que deitamos fora, largamos de mão.

Não adiantava.

Coisa que não. Coisa-quase.

Coisa não.

Coisa sem conteúdo, vazia coisa oca.

Mas quase coisa também pode ser coisa em andamento,

coisa que se prepara, coisa que se imaginava.

Coisa pra encher ou esvaziar, por espichar aqui ou cortar ali

Coisa que falta só um detalhe, uma coisinha à toa.

Coisa que é projeto ainda.

Coisa-futuro.

Coisa que está em protótipo

Adoro a palavra protótipo.

Eucanaã Ferraz (2016)

“Cada coisa”

A compreensão moderna de currículo — como listagem prévia de conteúdo — nunca fez sentido para a educação de bebês e das crianças. Isso porque muitas experiências e vivências que acontecem dentro e fora da escola da infância permanecem fora dos currículos, dos planejamentos e da reflexão docente, não sendo consideradas relevantes como curriculares (BARBOSA, 2009). Além de desfavorecer as crianças em suas especificidades, tal concepção curricular estabelece silêncios na relação com o educar em suas várias dimensões, como nos alertam Lopes e Macedo (2011) ao destacar que o primeiro silêncio é a respeito de hegemonia, ideologia e poder, como também a exclusão, nos currículos, do que acontece nas escolas (e na vida de estudantes e de suas famílias). As autoras compreendem o currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, em que “qualquer manifestação de currículo, qualquer episódio

curricular é a mesma coisa: produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o ‘leitor’, mas que o faz apenas parcialmente’ (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42).

Nas últimas décadas, os documentos nacionais para educação vêm adotando a concepção de currículo como produção de aprendizagens que acontecem por meio dos encontros entre crianças e entre elas e os adultos (BRASIL, 2003, p. 51).

Sob essa ideia de currículo, somada a uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, e não apenas de necessidades (SOARES, 2005), são instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que delimitam quais são as práticas cotidianas pertinentes à Educação Infantil. No artigo 3º desse documento, o currículo é descrito como conjunto de práticas que articulam as experiências e os conhecimentos que as crianças têm do mundo com os conhecimentos da cultura.

A perspectiva consolidada e comunicada pelas DCNEIs apresenta a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, ofertada em creches e pré-escolas, as quais são “espaços institucionais não domésticos, que se constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos” (BRASIL, 2010, p. 12). Nesses espaços de educar e cuidar, é obrigatória, de acordo com a legislação brasileira, a presença de docentes para acompanhar tais grupos. Reforçamos que a creche e a pré-escola são lugares de educação para as crianças pequenas, em complemento às ações de suas famílias (assumindo compreensão alargada de família). Ademais, com as especificidades elencadas para se trabalhar com crianças desde bebês, esse atendimento à infância está alocado na grande área de educação (e não da assistência social). É direito das crianças.

Concebemos essas instituições “não domésticas” como escolas da infância, utilizando o termo “escola” no sentido que Walter Kohan, entre outros, aponta com base no significado em grego para *skolé*. Em entrevista a Ivan Rubens Dário Jr. e Luciana Ferreira da Silva (2017), Walter Kohan explica: “Sabem o que significa *skholé*? Tempo ocioso, tempo livre. Olha o que significa a escola em grego: tempo livre. Tempo livre, ou seja, tempo liberado, tempo que se perde, tempo que não precisa ser aproveitado para uma coisa fora do próprio tempo, da própria experiência do tempo” (DÁRIO JR.; SILVA, 2018, p. 303).

A partir dessa acepção, a escola da infância, as creches e as pré-escolas não visam ao aluno nem à antecipação dos conteúdos, mas as complexas experiências educativas, bem como suas significações e produção de sentidos com as crianças, em coletivos, grupos infantis.

Para garantir que a articulação entre os saberes das crianças e o conjunto dos conhecimentos da cultura respeitem as formas próprias de bebês e crianças serem, o documento declaradas brincadeiras e as interações como eixos norteadores da prática. Propor esses eixos e assumir a concepção da criança como sujeito de direitos tem como consequência teórico-prática a criança como o centro do currículo nos espaços educativos e não domésticos. Assim, o planejamento e a organização dos tempos, espaços e materiais precisam considerar os interesses delas, sem perder de vista outras especificidades que envolvem o saber docente na relação com as crianças, entre elas, marcas de diferenças sociais e da diversidade (gênero, etnia, raça, classe social e etária, por exemplo, com diferentes modos de ser e estar no mundo, entre outras). Alfredo Hoyuelos (2015) afirma que, para educar as crianças, é preciso aprender a escutar a infância. “Escutar significa adquirir o compromisso ético de concretizar ideias das culturas infantis sem trair seu imaginário, suas formas de ver, amar, experimentar e sentir” (HOYUELOS, 2015, p. 121, tradução nossa)¹.

Atentando para a brincadeira como princípio da prática pedagógica, destacamos alguns aspectos que nos parecem importantes. O primeiro, e talvez mais evidente, relacionado, inclusive, aos direitos de bebês e crianças, é que se preconiza a organização de tempos, espaços e objetos para brincar.

Entretanto, aventamos implicações ainda mais profundas. Marcia Gobbi (2010) menciona que tomar a brincadeira como eixo central da prática significa que tudo que propomos com ou para as crianças deve levar em conta os processos criativos e imaginativos. Para Marcolino e Mello (2015) a imaginação e a criação são processos centrais, e é por meio desses processos que as crianças criam, recriam e significam a cultura, as relações e os fenômenos do mundo. Assim, até a forma como os adultos se comunicam com as crianças muda, pois não se procuram respostas corretas e fechadas — tampouco há preocupação com chegar a elas —, mas admitem-se todas as possibilidades vindas da imaginação para a significação do mundo.

Outro elemento característico da brincadeira é a liberdade intrínseca à criação e à imaginação nas crianças. Muito mais do que os adultos, as crianças são dotadas de liberdade para criar e imaginar, e, por vezes, o desejo é que produz ideias e pensamentos que se manifestam nas falas.

¹ Do texto em espanhol: “Escuchar significa adquirir el compromiso ético de llevar a cabo las ideas culturales de la infancia sin traicionar su imaginario, sus forma de ver, amar, experimentar y sentir.”

Essa forma brincante de se relacionar com o mundo é expressa em falas e em fazeres, em que as crianças combinam elementos extraídos de suas vivências e experiências livremente, mudando o significado de situações, personagens, cenários e objetos.

Assim, com essa possibilidade de múltiplas conexões, as crianças, desde bebês, constroem teorias explicativas sobre o mundo (RINALDI, 2018). Reside nesse fato um argumento fundamental para considerar a brincadeira em si como atividade livre, reforçando o entendimento da impossibilidade de brincadeiras dirigidas, e conclui-se que, uma vez guiada pelo adulto, perde toda a riqueza que possui como atividade, ação das crianças. Dessa forma, importa, ao tomarmos a brincadeira como princípio da prática com bebês e crianças, que a educação para a infância seja respeitadora da liberdade para criar, imaginar, representar, desejar, propor e participar, realizando, no fazer docente da Educação Infantil, a proposta de Loris Malaguzzi, ou seja, seguir as crianças, não os planos, na perspectiva de criar uma escola amável, onde se busca estabelecer em conjunto uma aliança, um trabalho cooperativo em que educadoras/educadores “sejam capazes de encontrar — com as crianças — uma admiração que talvez tenham perdido” (MALAGUZZI, 2011, p. 83, tradução nossa)².

Para Florestan Fernandes (2004), na brincadeira emergem elementos do contexto social em que as crianças vivem, e, concebendo a educação também como aquisição dos elementos culturais, ela é um processo dos grupos infantis de meninas e meninos nos quais são apreendidos usos e costumes do grupo social dos adultos. Porém, sendo esse processo mediado pela imaginação, e baseando-se na tese da experiência histórica de cada geração — um grupo etário vivente em uma determinada época experimenta novas formas de ser, mesmo sendo educado e cuidado pelos adultos que foram educados e cuidados em tempos passados —, são as crianças as mais capazes de imprimir novas nuances às relações sociais.

Assim, há uma independência relativa das crianças em relação aos adultos nas formas de significar as relações sociais (SARMENTO, 2003), e, por esse ponto de vista, adultos que atuam na Educação Infantil precisam ter a sensibilidade — no planejar e no fazer cotidiano — para se aproximar dos grupos de bebês e crianças. Do ponto de vista do currículo, isso significa que as experiências e produções culturais das crianças importam e são consideradas parte essencial dele (ANJOS; FRANCISCO, 2020).

² Tradução livre do texto “(...) deben ser capaces, sobre todo, de encontrar – con los niños – un asombro que, tal vez, habían perdido”.

Também pelo motivo de a brincadeira ser um dos eixos da prática pedagógica é que a docência na Educação Infantil é de outro tipo (BUFALO, 1997), pois, sob esse aspecto, adultos precisam movimentar outros processos nas relações com as crianças que não apenas os cognitivos e intelectuais: os afetivos, imaginativos, criativos, estéticos e de sensibilidade. A formação para docência na Educação Infantil precisa desenvolver uma postura brincante, sendo um dos elementos que assegura “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2010), o que será possível convidando estudantes do curso de pedagogia a brincar, dançar, dramatizar, cantar, pintar, compor, contar histórias (TIRIBA, 2021). Além disso, devemos adensar a essa docência “de outro tipo” e a essa formação com “postura brincante” as próprias conquistas do campo da Educação Infantil no que se refere às políticas públicas que garantem às crianças e às suas famílias esse lugar na escola da infância do brincar também como direito, e lugar de resistência e fortalecimento da escola da infância, como descreve Tizuko Morchida Kishimoto:

Fortalecer o poder de resistência para manter o princípio de que toda criança é ativa, tem saberes, é criativa, e brinca para aprender, demanda educação de qualidade como prioridade de políticas de Estado contínuas, que pensem em mudanças, que façam diferença na vida de cada criança e suas famílias, e que requer o respeito às crianças, às diferenças e à diversidade de situações e contextos (KISHIMOTO, 2018, p. 44).

Com base nesses conceitos, no presente trabalho, elegemos a análise do planejamento das professoras e professores da Educação Infantil antes e no período de fechamento das escolas durante a pandemia da COVID-19, para explorar como a brincadeira se manifesta no pensar e no fazer cotidianos. Ostetto (1997) considera que o planejamento pedagógico na Educação Infantil compreende não só aquilo que propomos e como fazemos o registro dessas propostas, mas também a forma como nos relacionamos com os demais atores da creche e pré-escola como as crianças e os outros adultos. No contexto da Educação Infantil, esse planejamento deve primar pela brincadeira, pensando e propondo espaços, tempos e objetos para as crianças brincarem. Além disso, por ser a brincadeira um princípio da prática pedagógica, advogamos que o planejamento precisa ser composto também por tempos e espaços nos quais as crianças possam participar, propor e desejar, por isso a necessidade da escuta se impõe. Com base nessas elaborações, supomos que a brincadeira se coloca sob duas perspectivas: (1) como um princípio que orienta processos, ações e relações; (2) como algo que deve acontecer todo o dia, com tempos, espaços e objetos cuidadosamente pensados, pois precisam abarcar

toda a diversidade étnica, estética e política que compõe o mundo e os contextos sociais nos quais as crianças vivem.

Realizamos uma análise sobre a docência e o currículo em tempos de crise sanitária. O que pode essa análise em um momento de crise produzir que seja importante para conhecer e pensar uma educação de qualidade para bebês e crianças e respeitadora de seus direitos e suas formas de se relacionar com mundo?

No caso das crianças, sabe-se que a legislação internacional que cuida de seus direitos e proteção foi uma conquista de homens e mulheres que constataram que, nas situações de guerra, elas estavam expostas a todo tipo de violação. Entretanto, mesmo com a salvaguarda de direitos, situações de crise evidenciam os paradoxos ainda existentes nas formas pelas quais a sociedade cuida das crianças, educa-as e protege-as. Especificamente no caso da educação de bebês e crianças, a pandemia de COVID-19 agudizou questões (teóricas e práticas) ainda não totalmente superadas, entre elas a questão do currículo e seus princípios, sendo muito questionado como um currículo que tem como eixos as interações e a brincadeira pode orientar a prática em um contexto no qual as escolas estão fechadas para preservar a vida e saúde de todos. Ademais, não bastando a pandemia de COVID-19, vivemos um contexto de perda de financiamento das políticas educacionais — sendo a Educação Infantil severamente prejudicada —, além de ataques aos professores, à democracia e à liberdade, que também afetam professoras, professores e seu trabalho.

Dessa forma, exploramos um conjunto de respostas de professoras e professores sobre como planejam o cotidiano, buscando não só conhecer e comunicar repertórios e criações em torno do brincar e da docência, como também identificar e problematizar desafios e contribuições oriundas da temática.

2 CAMINHOS PARA EXPLORAR AS CONTRIBUIÇÕES DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA ESCOLA DA INFÂNCIA

Alves e Côco (2019) exploram o conceito bakhtiniano de polifonia, no qual muitas e diferentes vozes sobre uma questão específica são tonificadas pelas forças sociais existentes na vida e são sustentadas por diferentes sentidos, sendo esses indicativos para análise do presente e possibilidades para o futuro. Nessa perspectiva, as orientações normativas, como é o caso do currículo, assinalam conquistas, mas sua efetivação nas práticas cotidianas impõe novos desafios, pois são os sujeitos inseridos nas instituições,

em interação com contexto social mais amplo, que continuam a produção do currículo. Assim, além das premissas decorrentes das orientações, outras discursividades continuam a integrar o debate, informando múltiplos interesses, interlocutores distintos e variadas premissas (CÔCO; VIEIRA; GIESEN, 2019), compondo uma configuração do currículo.

O teor que trazemos neste texto são respostas a um questionário de um levantamento realizado entre professoras e professores da Educação Infantil inscritos em cursos e seminários de formação continuada, oferecidos por duas universidades federais, uma localizada no Sudeste e outra, no Nordeste.

Saudamos as professoras e os professores que, neste tempo de perdas, dor e ansiedades, dispuseram-se a contar um pouco de seu trabalho, contribuindo imensamente para a reflexão sobre a educação oferecida aos bebês e às crianças. Assim, consideramos cada fala uma contribuição imensa para o debate que nos propomos neste texto.

O questionário estruturou-se em seis blocos que continham perguntas abertas e fechadas vinculadas às seguintes informações: dados pessoais, formação, condições de trabalho e o trabalho antes e depois da pandemia. Esteve aberto para respostas por meio de um formulário do Google Forms nas duas primeiras semanas do mês de março de 2021, e foram convidados cerca de 400 docentes inscritos em cursos de formação continuada das duas universidades federais.

Obtivemos um total de 96 respostas válidas, das quais 68,8% foram provenientes de São Paulo; 8,3%, do estado de Alagoas; e 6,2%, do Ceará. Ainda enviaram respostas ao questionário docentes dos estados da Paraíba, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná.

Por se tratar de uma análise exploratória (GIL, 2008), valemo-nos da liberdade que esse tipo de análise sugere para lidar com as informações. Recorremos à leitura das respostas buscando indícios de conteúdos que pareciam mais significativos sobre brincar, currículo e docência. A busca desses indícios nos levou a escolher para a análise que ora apresentamos as questões que se centravam na organização da prática, uma vez que o planejamento é o recurso no qual se marcam intencionalidades, que se traduzem nas relações e fazeres cotidianos entre adultos, crianças e bebês.

Depois desse primeiro passo, realizamos a leitura atenta das respostas às questões escolhidas e as agrupamos por similaridades. Essas categorias são horizontais. Entretanto, buscando detalhar questões específicas, realizamos uma análise vertical, ou seja, percorremos as categorias horizontais, de cima a baixo, a fim de buscar como professoras e professores tratavam algumas especificidades que surgiam de forma mais diluída nas categorias horizontais, mas que, pela nossa leitura, mereciam ser analisadas. Assim,

construímos um mapa das falas das 96 professoras e professores sobre os temas. Por fim, cruzamos as questões pertinentes aos blocos de perguntas do trabalho antes e durante o fechamento das escolas.

2.1 Perfil das professoras e dos professores

Em relação às idades, 40,6% das professoras e dos professores estão na faixa etária entre 41 e 50 anos (40,6%); 33,3% têm de 31 a 40 anos; 17,7%, de 61 a 60 anos. Na idade entre 20 e 30 anos, estão 7,3%, e 1% tem mais de 61 anos. Quanto ao gênero, 94,8% declaram-se como do gênero feminino e 5,2%, como masculino, não havendo repostas para a categoria não binário. Declararam-se brancas 58,3% das pessoas; 38,6%, negras; e 3,1%, amarelas.

Sobre a formação, 69,9% das professoras e dos professores indicaram possuir especialização; 19,8% responderam ser licenciadas e licenciados em Pedagogia; 5,2% declararam possuir o título de mestra ou mestre e 1%, o de doutora ou doutor. Outras licenciaturas correspondem à formação de 2,2% dos respondentes, e o ensino médio, à de 2,1%.

A maior parte das professoras e dos professores atuam na rede pública (94,8%), sendo que as porcentagens mais baixas são de respondentes das instituições privadas (3,3%), filantrópicas (1%) e conveniadas (3,1%). O tempo de atuação na Educação Infantil para 42,7% é de 10 a 20 anos e, para 33,3%, é de 4 a 10 anos. As professoras com menos tempo de atuação na Educação Infantil (1 a 3 anos) correspondem a 9,4%, e as com mais tempo (mais de 21 anos) formam um total 14,6%. Um pouco mais da metade das respondentes (55,2%) são docentes na creche; 32,3% exercem docência na pré-escola, e 12,5% atuam na creche e na pré-escola.

Resumidamente, a maioria são profissionais mulheres, brancas, com formação de especialista (além da graduação). Elas já atuam entre 10 e 20 anos na função docente, tendo, em quase totalidade, experiência na educação pública, atuando majoritariamente em creches.

3 BRINCAR, PARTICIPAR E PLANEJAR ANTES E DURANTE O FECHAMENTO DAS ESCOLAS NA PANDEMIA DE COVID-19

3.1 Planejar

Os momentos nos quais as professoras e os professores declaram organizar a prática antes da pandemia foram as reuniões de horário de trabalho coletivo (HTPC) e nos departamentos, sendo essas, em alguns casos, realizadas entre docentes que atuam com a mesma faixa de idade.

A maioria das respostas declara que o planejamento é realizado entre professoras, professores e coordenação pedagógica. Algumas falas denotam o planejamento como atividade solitária, feita pela professora ou pelo professor, e dependente do aval da coordenação pedagógica. Há menções das crianças como participantes desse processo por meio das rodas de interação (4)³. Outras falas nas quais as crianças surgem estão relacionadas às ideias de: escuta de seus interesses (4); um planejamento que proporcione o protagonismo (1); e as crianças como fonte de informações ou centro do planejamento (2). A família aparece em uma resposta.

A periodicidade do planejamento é semanal na maioria dos casos, e apenas uma professora informou que ele era feito mensal ou quinzenalmente, criando uma condição mais adequada para avaliar as propostas desenvolvidas. Há a utilização dos semanários e das planilhas feitas pela Secretaria Municipal da Educação que são entregues à coordenação pedagógica, e uma professora declarou seguir o livro didático.

São citadas, como base para o planejamento, as DCNEIs, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos municipais e estaduais, e o projeto político-pedagógico. Por vezes, aponta-se que o respaldo é de um ou outro documento nacional, ou DCNEIs ou BNCC, mas nem sempre o documento é nomeado, sendo mencionados de forma mais geral como “documentos norteadores da Educação Infantil” ou que o “planejamento é realizado como base nos eixos norteadores da Educação Infantil”.

Metade das professoras e professores (50%) respondeu à questão sobre o planejamento antes da pandemia contando detalhes sobre o cotidiano da escola da infância. Assim, relatam a utilização de espaços internos, a exploração de espaços externos e de materiais diversos e lúdicos, e propostas desenvolvidas com as crianças, como leitura, contação de histórias, roda de conversa, danças, cantigas, musicalização, jogos, atividades

³ O numeral entre parênteses representa o número de vezes que a resposta aparece.

manuais, atividades na apostila e “em folha”. Na creche os cuidados com a alimentação e o corpo surgem acompanhados do colo afetivo, da fala carinhosa e da comunicação. Nesse rol de experiências e vivências no cotidiano da Educação Infantil, a brincadeira é mencionada em 35 respostas. Assim, no cotidiano há o brincar (5), a brincadeira (13), o brincar livre (5), a brincadeira de mímica e o faz de conta (1), a brincadeira dirigida (6), brincadeiras externas obedecendo a rotina semanal em aulas de música ou de artes (1), brincadeiras voltadas para o que as crianças gostavam (1), a brincadeira no parque (3) e a brincadeira na sala de referência (2).

Há transformações importantes no planejamento durante a pandemia, no período de fechamento das escolas. Professoras e professores mencionam reuniões entre os pares (5), mas as falas denotam um trabalho solitário de pesquisar autores da área da Educação Infantil, assistir a *lives*, observar como outros colegas faziam videoaulas, gravar videoaulas, elaborar atividades para serem enviadas pelos meios digitais ou serem impressas e os pais pegarem na escola. Desaparecem as menções às crianças como participantes do planejamento, e as ideias de escuta (1) e a necessidade de conhecer as crianças (1) tornam-se raras. As famílias são citadas de forma recorrente, pois a interação é realizada com elas (2); surgem como receptoras das atividades (16), para dar apoio para as crianças realizarem as atividades (1) ou apoio para o trabalho do professor (1), e o retorno delas é esperado e cobrado das/os docentes (3), com a expectativa de que os adultos da casa conduzam a situação de forma que as crianças possam expressar suas ideias (1). Algumas falas lembram que é preciso ter respeito às famílias nesse momento de dor e perdas (2); que as famílias são acolhedoras e, por vezes, são culpadas por não realizar com as crianças as atividades enviadas pela escola (1); e que para o momento é preciso diálogo (1) e reforço do vínculo da família com a creche (1).

Em relação aos documentos, a BNCC é identificada como referência para o planejamento, e nenhuma referência às DCNEIs é feita. As interações e as brincadeiras são citadas como aquilo que os docentes planejam enviar para as famílias e para as crianças; assim, o que é enviado para a família “envolve as interações e brincadeiras”; ou “sequências didáticas simples de interações e brincadeiras”. Os materiais são os existentes na casa (1), ou os recursos são simples, para não trazer dificuldades para as famílias (2); houve também o envio de *kits* de brincar (2). O rol de atividades compreende leituras, projeto com elementos da natureza, resgate de memórias da creche, contagem, músicas infantis, *kit* de brincar, vivências com coisas e pessoas da casa da criança. Nesse bloco, a brincadeira surge na fala das professoras e professores 14 vezes e, majoritariamente, ela é enviada, sugerida e adaptada para as famílias fazerem com as crianças.

Certas coisas

*Tem coisa que me deixa
com uma pulga atrás da orelha.*

*Tem coisa que me deixa
com uma abelha atrás da orelha*

*Tem coisa que me deixa com o zumbido no ouvido.
ou pior, com a cabeça zumbindo
mil maribondos (...)*

Eucanaã Ferraz (2006)

“Cada coisa”

Antes da pandemia, majoritariamente o planejamento era feito entre professoras e professores com menções que sugerem-no como atividade solitária e a necessidade de entrega a alguém, no caso o coordenador pedagógico — o que pode, em alguns casos, sugerir o planejamento como uma forma de controle do trabalho da professora ou do professor. Vale mencionar a pouca menção aos projetos político-pedagógicos.

Solidão e controle. Esses achados nos fazem perguntar até que ponto o planejamento torna-se um momento de reflexão coletiva sobre o trabalho com as crianças. Levantamos a possibilidade de que, mesmo no caso de o planejamento ser uma atividade realizada entre professoras, professores e coordenação pedagógica, há ainda influência das crianças no planejamento, pois elas nunca são receptoras passivas daquilo que as/os docentes propõem. Conjecturamos que, nesses casos, a escuta não foi aberta, e, ainda não é clara para docentes as formas como crianças influem no que foi planejado.

Algumas professoras e professores buscam incluir as crianças no planejamento e criam espaços e tempos: a roda de interação. Também surge a ideia da escuta. As falas que apresentam as crianças como fonte de informações aguçam nossa curiosidade e carecem de mais investigações para a compreensão mais profunda sobre como isso acontece no cotidiano; de qualquer forma, compreendemos que se trata de uma abertura para as crianças no sentido de os adultos se voltarem para elas, suas vidas, seus interesses e suas curiosidades.

No sentido de identificar repertórios, frisamos que um número expressivo de professoras e professores responderam sobre como organizam a prática pedagógica antes

da pandemia descrevendo as atividades, os materiais e os objetos que propunham para os bebês e as crianças. Essa forma de resposta chamou nossa atenção, pois parece apontar para um currículo e um planejamento vivo, que acontece no chão da escola da infância. Há uma diversidade de propostas e de materiais. Entretanto, na pandemia há um decréscimo no que é proposto para as crianças, e as falas que mencionam a brincadeira diminuem pela metade.

Balizando-nos pela brincadeira como princípio da prática, observá-la é importante para descobrir os interesses e as curiosidades; se a brincadeira é forma de a criança se relacionar com mundo, significa que ela é, ao mesmo tempo, uma linguagem, ou seja, forma com que ela se comunica, expressa aquilo que conhece, mas também a maneira como as coisas do mundo a afetam. No sentido espinosiano, isso quer dizer que os encontros com ideias, objetos e sentimentos criam potências para agir, pensar, investigar e ser curiosa e curioso. Tudo que atrai a criança, que ela conhece, que experimenta, que quer conhecer mais, que sente, que quer sentir mais (porque a brincadeira também diz respeito ao que a criança sente e como sente) manifesta-se na brincadeira. Assim, os adultos precisam se lançar a compreender a brincadeira como oriunda do encontro da criança com as coisas do mundo e de seu desejo de conhecê-las e senti-las. Isso exige a escuta atenta no sentido de observar, ouvir e conhecer a vida das crianças.

Na pandemia, acentuou-se a solidão ao planejar, e notamos um apagamento da criança no planejamento. Seria impossível acessar a criança e suas brincadeiras durante a pandemia?

O nosso currículo estabelece que a Educação Infantil é a educação e o cuidado compartilhado entre escola e família. Assim, estabelece-se uma continuidade dos cuidados, o que exige a criação de estratégias de acolhimento e a participação das famílias na escola. Na fala de professoras e professores, a família é mais citada na pandemia do que antes dela. Ela surge como receptora e executora das atividades enviadas pela escola.

Conjecturamos que, com o fechamento dos prédios e das instituições, a escola da infância ocupa outro lugar na educação e no cuidado. Qual seria esse lugar?

As crianças não pararam de brincar, aprender, viver e experienciar durante a pandemia. Elas fazem isso com seus irmãos, vizinhos e adultos do ambiente doméstico. Aceitar esse fato leva-nos à ideia de que, tomando a brincadeira como princípio da prática, durante a pandemia, a escola da infância investiga com as famílias o que, do que e com quem as crianças brincam, bem como quais relações, o que e como aprendem. Esse rico campo de aprendizagem pode acontecer por meio da observação dos vários tipos de interação verbal entre as pessoas com quem as crianças vivem e convivem, da vivência da

passagem do tempo, pelas experiências com a natureza (o sol, a chuva, o frio, o calor, o céu estrelado, as fases da lua etc.), da organização do cotidiano da família nesse momento atípico, do que aprendem com a televisão, ouvindo rádio, vendo revistas, lendo livros. Assim, o lugar da escola da infância, mais uma vez e em primeiro lugar, consiste em se lançar a investigar a vida das crianças nesse momento.

A escola da infância, fundada nos conhecimentos das pedagogias da infância, pode prestar apoio às famílias no que diz respeito à importância de brincar, a objetos interessantes para criar situações imaginárias, à necessidade dos tempos e espaços para brincar, a como as crianças aprendem etc.

Enviar atividades para esperar o retorno das famílias sobre como foram realizadas parece-nos um indício de uma postura escolarizada que ainda não foi superada. Manifesta-se com esta roupagem nos tempos pandêmicos: a brincadeira é sugerida, enviada, adaptada. Pode a brincadeira, como atividade livre de imaginar, ser enviada, sugerida e adaptada?

É curioso que na pandemia cresce a menção à BNCC e diminui a referência às DCNEIs. Por que isso acontece? Essa postura escolarizada da brincadeira foi reforçada pela BNCC?

Conjecturamos que a pandemia se instala no mesmo tempo da implantação da BNCC, via adequação dos currículos municipais por meio da construção de referenciais municipais da Educação Infantil. Apesar da situação de crise, muitas gestões municipais entenderam que a implementação dos referenciais deveria acontecer mesmo em um momento em que a comunicação e possibilidades de debate com a comunidade escolar estavam prejudicadas. Perguntamos: esse momento de crise facilitou a implantação da BNCC e certo apagamento das DCNEIs? Os dados que apresentamos neste artigo não são suficientes para responder a tais questões, mas são importantes para a pesquisa, para a reflexão e para o debate, a fim de trazer elementos para o futuro.

3.2 Brincar e marcadores sociais da diferença na escola da infância

Uma de nossas preocupações ao realizar o levantamento com professoras e professores de Educação Infantil consistiu em tentar compreender e trazer para a reflexão em que medida marcadores sociais da diferença são notados ou vividos na Educação Infantil, seja no cotidiano, seja diretamente com as crianças em ordem presencial, seja no contexto dos encontros remotos. Vale frisar que não há Educação Infantil a distância (EAD),

tendo como prerrogativa as políticas públicas para a Educação Infantil⁴. Especificamente em relação ao período da pandemia, concordamos com Coutinho e Côco (2020) ao defenderem o seguinte:

Vimos que as decisões aligeiradas marcam retrocessos, evidenciados em alinhamentos ao discurso do desenvolvimento de competências e de habilidades que sugerem centralidade no repasse de conteúdo (desconsiderando as necessidades, os direitos e os interesses das crianças). Exigem das professoras dominar meios, planejar e propor atividades sem terem condições para tal e requerem das famílias se ocuparem de uma tarefa que não é sua (pela natureza do trabalho educacional) e disporem de meios que estão ausentes em grande parte dos lares brasileiros (COUTINHO; CÔCO, 2020, p. 9-10).

Como já apontamos, pensamos no brincar na Educação Infantil com vínculo profundo com a participação das crianças e com a sua potência criativa, em relação com a liberdade, ou melhor, como “prática da liberdade”, para usar a expressão freireana. A ideia de uma educação conteudista, ou melhor, que antecipa às crianças conteúdos do Ensino Fundamental, foge aos princípios elencados para a Educação Infantil. Todavia, sabemos que ela acontece. E com frequência, via materiais apostilados ou da chamada “didatização da brincadeira”, por exemplo.

Uma outra ordem de ideias nos inquieta, ou seja, a que se refere aos marcadores sociais da diferença (raça, gênero, classe social, credo, entre outros), se estão presentes e interferem na construção contínua da Educação Infantil. Pensamos que sim, estão presentes, afinal crianças não estão alheias ou são dispersadas na sociedade e no tempo, fazendo parte do nosso tempo/espço, sendo implicadas por nossas construções sócio-históricas e as implicando, em movimento. Reconhecemos que nosso mundo atual convive com racismo, sexismo, pobreza, injustiças e outros tipos de preconceito e marcações que resultam em incompreensões e, não raro, em violência. Para Érica Renata de Souza (2006), os marcadores sociais da diferença, no que tange à sua visibilidade e importância, são dados de forma situacional, “incorporados nas relações entre o subjetivo e coletivo, de

⁴ A esse respeito, ver: (1) ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). *Educação a Distância na Educação Infantil, não!* Rio de Janeiro, 20 abr. 2020. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-naeducacaoinfantil-nao>. Acesso em: 15 jul. 2021; (2) MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – MIEIB. *Posicionamento público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) relativa à proposta de parecer do conselho nacional de educação (CNE) sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19*. Brasil, abr. 2020. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wpcontent/uploads/2020/04/POSICIONAMENTO-MIEIB-PARA-O-CNE-FINAL-19.04.2020.pdf/>. Acesso em: 15 jul. 2021; (3) CORREA, Bianca; CASSIO, Fernando. Sem proteger crianças no isolamento, governos brincam de faz-de-conta. *Site Ponte.org*, 22 abr. 2020. Disponível em: <https://ponte.org/artigo-sem-protgercriancas-no-isolamento-governos-brincam-de-faz-de-conta/>. Acesso em: 10 jun. 2021; (4) COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016266, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 11 jun. 2021.

acordo com as exigências da instituição, do grupo social e do contexto em que os sujeitos estão inseridos” (SOUZA, 2006, p. 19).

Vale lembrar que, pelas Diretrizes, a criança é considerada

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, 2010, p. 12).

Ao considerar que a brincadeira é a ação mais concreta na qual as crianças interagem e aprendem com o mundo em que estão inseridas, na Educação Infantil, desde bebês, ao tratar da questão de marcas da diferença, há a construção da subjetividade e da autoafirmação da identidade. Nesse sentido, selecionamos, a princípio, alguns construtos, com base no levantamento realizado.

Ao observarmos as respostas negativas, em que não foram notados pelas/os docentes marcadores da diferença antes ou durante a pandemia, verificamos um desnível: em contexto de não isolamento, 37 respostas foram negativas. Já durante o fechamento das creches e pré-escolas, apenas 14 respostas indicavam a não percepção de questões relacionadas a marcadores da diferença. Há aqui um indício de que, em situações não presenciais, não há elementos suficientes para observação e interação com as crianças, razão pela qual possivelmente seja afetada a forma como docentes percebem e registram marcadores da diferença. Atentamos também para a questão de que não são todas as pessoas que trabalham com crianças — docentes ou não docentes — que se interessam ou se interrogam a respeito dessas questões.

Em relação ao trabalho presencial, há descrições entre “não percebi”, “não houve”, “não sei ao certo” e “não há”, que denotam concepções das educadoras e dos educadores a respeito das crianças e da educação infantil em que tais marcadores não são considerados. Por exemplo: “Muitos bebês (o grupo de trabalho) para dar esses marcadores”; ou “Como nos últimos anos tenho atuado com bebês pequenos, não tenho observado, da parte dos bebês, esses marcadores, porém, pelas agentes educacionais, observamos um ou outro comentário mais carregado de vieses”. Tais comentários — em relação aos bebês — trazem a ideia de que marcadores etários também fazem parte da configuração que há nas relações com as crianças, em que notoriamente a pessoa adulta assume papel de protagonismo. Em relação às crianças, de um modo geral, e não apenas bebês, entendemos que

ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de dominação. Porém, as relações de dominação não atuam de forma sincrônica, seja na trajetória social, seja na história individual. Isso significa, por exemplo, que a busca de compreensão e superação de relações de dominação de classe (ou de gênero, raça-etnia, nação) pode gerar ou sustentar relações de dominação de idade (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 695).

Quando a pergunta se relacionava ao acompanhamento das crianças em contexto remoto, as negativas obedeciam a expressões como “não há”, “não percebi”, “nada a declarar”, “não tenho como responder” e “na minha turma não se aplica em situação de pandemia”.

Houve ainda respostas ambíguas: “Não, dócil [sic] ver isso pela tela a não ser quando a família reclama dizendo que a proposta é para meninas, meninos etc.”, em que há evidência de marcador de gênero (e somente nesse caso) e é possível inferir que a autora ou autor da resposta dá a entender que, pelas telas, a situação é mais “dócil” (deduzimos que se comparada às situações presenciais). Ou ainda “As crianças estão desenvolvendo as atividades em seus lares, seguindo as propostas da escola e dos educadores. As brincadeiras são direcionadas para todas as crianças, independente de gênero e qualquer outra situação”. Para essa resposta em específico, percebe-se uma concepção universalista no trato com crianças e brincadeiras ou atividades a serem desenvolvidas em seus lares. Mas realmente há essa igualdade? Observamos que educadoras e educadores assumem posição de neutralidade em relação às famílias e à brincadeira. E reconhecemos, das ciências humanas em geral, que não há neutralidade nessas relações e construções.

Os apontamentos são mais complexos quando verificamos o reconhecimento, por parte das professoras e professores, da presença de marcadores da diferença. No caso do trabalho remoto, há respostas evasivas como “situações diversas em níveis diferenciados” e “estamos desenvolvendo brincadeiras com os objetos que temos em casa”. Observamos certo comedimento, além da preocupação de docentes em comunicar que há olhar atento aos marcadores, mesmo sem uma definição contundente.

Ao mesmo tempo, há indicações de proposições que ajudam a pensar e buscar a composição de um currículo que reconhece as diferenças por meio da vivência de brincadeiras. Vejamos.

a) Marcadores sociais da diferença e relações étnico-raciais:

- “Valorização da identidade negra pela exploração do tema na literatura infantil.”

b) Marcadores sociais da diferença e gênero:

- “A criança (menino) quis usar, na brincadeira de fantasia, uma fantasia de menina, e usou, ficando muito feliz por estar nela.”
- “Mães que trabalham e não realizam a atividade por falta de tempo e falta de espaço em casa para realizar atividades do movimento.”

c) Marcadores sociais da diferença e classe social/condição econômica:

- “Cada criança vive com sua família, alguns pais são separados, e há casas com situações difíceis.”
- “Só reclamaram por morar em apartamento e ter pouco espaço.”
- “Com moradias. Várias famílias perderam seus lares por não conseguirem pagar aluguel, e foi necessário trabalhar essa questão já envolvendo famílias e suas diversas formações :(“
- “Muito uso da tela, como celulares e *tablet*. Não me agrada.”
- “Os pais da escola pública têm mais dificuldade em acessar materiais necessários para a realização de algumas brincadeiras.”
- “As diferenças entre as condições econômicas e de classe social ficaram mais evidentes durante a pandemia, o que dificulta até mesmo o acesso às propostas através das mídias.”
- “Famílias sem acesso à internet”.

d) Marcadores sociais da diferença e credo/religião:

- “Algumas brincadeiras não foram desenvolvidas com as famílias devido à opção religiosa (evangélica). Isso meio que pendeu nos *feedbacks* do nosso trabalho.”
- “A família não aceita exposição de fotos da criança no grupo da escola.”
- “Por ser de igreja, a mãe não aceitou fazer a atividade.”

e) Outros marcadores sociais da diferença:

- “Nas nossas propostas pedagógicas (ANPs), procuramos sempre destacar o respeito às diferenças, além de trazer informações sobre diferentes culturas, deficiências.”

Cada uma dessas respostas indica (ao menos) uma dimensão da diferença: classe social e etária, gênero, raça, religião, muito embora cada uma dessas respostas também possa fazer interface com todos os marcadores aqui anunciados e outros não evidenciados. Docentes mantêm atenção à questão e, em pandemia, mesmo com o isolamento, a pobreza, o sexismo e o racismo, são notados, em situações como proibição ou não

realização de propostas, a não exposição de fotos por questões religiosas ou ainda a não participação por falta de comunicação via internet.

Porém, e o trabalho presencial, antes do isolamento social e do fechamento das creches e pré-escolas em março de 2020? Fizemos uma breve seleção, em que se destacam:

a) Marcadores sociais da diferença e relações étnico-raciais:

- “Brincadeiras africanas.”
- “Brinquedo de sucata e brinquedos comprados para crianças de classe média.”
- “Havia crianças que não gostavam de brincar com bonecas pretas ou com outra por ser menos arrumada (nível social mesmo).”⁵
- “Na hora em que eu fui organizar a brincadeira e pegar na mão da criança, ela não deixou, por eu ser mais escura do que ela, então puxou a mão e começou a se limpar com uma carinha de nojo.”

b) Marcadores sociais da diferença e gênero:

- “Tive um garoto que, nas brincadeiras com fantasias, ele só escolhia vestidos, fossem das princesas ou não. Amava as sapatilhas, bolsinhas e adereços femininos e se emocionava quando permitíamos que usasse. Seu desejo de festa de aniversário era da *Frozen*, Cinderela, por aí.”
- “O estereótipo na nossa sociedade é um exemplo de grande marcador das diferenças que perduram e persistem em nossas vidas, assim como na sociedade. Na recreação com brinquedos, por exemplo, num determinado ano, havia um menino que brincava escondido com bonecas e, durante a brincadeira, parecia hipnotizado com o brinquedo. Nesse caso eu apenas observava de longe, porque, ao me aproximar, ele sentia vergonha.”

c) Marcadores sociais da diferença e classe social/condição econômica:

- “As crianças da escola particular tinham mais acesso aos materiais necessários para desenvolver as brincadeiras, enquanto as crianças da escola pública, não”.
- “Desenvolvimento e sincronia da criança referente à observação de situações em fins de semana, como passeios e lanches, algo que havia acontecido naquela ocasião em casa, por exemplo, crianças com TV por assinatura contavam sobre desenhos assistidos para as que não tinham esse acesso. Tanto que, dependendo da aula, fazia dessa situação ‘um gancho’ para a criatividade de ambos.”

d) Marcadores sociais da diferença de credo/religião:

⁵ Essa resposta insere-se tanto em marcadores da diferença e classe social como em relações étnico-raciais.

- “Uma das crianças organizou as cadeiras em círculo e chamou os colegas para irem à igreja. Distribuiu uma folga para os colegas. Pegou uma Bíblia que sempre trazia na mochila. Ele abriu a Bíblia, fez o sermão e os colegas cantaram uma música evangélica.”
- e) Outros marcadores sociais da diferença (violência, por exemplo):
- “Situação em que a criança representa, através das brincadeiras de família, o que está vivenciando em casa, por exemplo, a separação dos pais, ou batendo na boneca com força e falando como um adulto fala com seu filho, quando o manda ficar de castigo, em algumas vivências domésticas.”

Em cada um dos exemplos destacados, apresentam-se marcas da diferença, todavia ressaltamos como exposto anteriormente e tal qual propõe Carlos E. Henning (2015), que necessariamente não “é preciso desenvolver a análise de uma infinidade de marcadores em toda e qualquer análise social, mas atentar para o entrelaçamento daqueles que se mostram relevantes contextualmente” (HENNING, 2015, p.111). Devemos atentar às “diferenças que fazem diferença em termos específicos, históricos, localizados e, obviamente, políticos” (*Idem*), ou seja, as interseccionalidades auxiliam a compreender e efetivar ações tendo em vista visibilidade e garantia de direitos, por exemplo. Entretanto, hoje, no século XXI, professoras e professores demonstram que gênero ainda é tabu (menino brincando escondido com bonecas), que a religião está presente no seu viés cristão e evangélico (as crianças falam em pastor, bíblia, sermão e cânticos, reproduzindo cultos durante as brincadeiras livres) e que classe social e o desnível econômico aparecem entre as crianças que possuem TV por assinatura em casa e as que não têm, entre as que frequentam estabelecimentos de Educação Infantil particulares e as que frequentam os públicos.

Fabiana Oliveira e Anete Abramowicz (2003) indicam que “as diferenças abrem brechas para que as noções binarizantes de adulto/criança, branco/negro, heterossexual/homossexual se tornem outras, diferindo do modelo homogeneizante da figura molar por excelência” (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2013, p. 164). Ao observarmos a escrita de docentes ou ainda o “não dito”, ainda notamos nas brincadeiras as fórmulas binarizantes ou o silenciamento, fato que corrobora o que as autoras denominam como “figura molar por excelência” (o padrão regulador branco e heteronormativo). Mas as crianças escapam dele! Elas também nos convidam, nos contextos de Educação Infantil, a visualizar, ouvir e compreender suas transgressões para, como nos lembra Daniela Finco, “ressaltar a capacidade das crianças estabelecerem relações sociais múltiplas e diversas,

no confronto e na construção de diferentes experiências de todos os atores sociais presentes no contexto educativo” (FINCO, 2010, p. 131-132).

A questão das relações raciais ou da educação das relações étnico-raciais assume um papel de relevância, até porque desde 2003 há leis para a área de educação que insistem na questão (lei nº 10.639/2003 e lei nº 11.645/2008), e, mesmo antes da legislação, movimentos sociais (como o movimento negro), durante todo século XX, notadamente em sua segunda metade, dão-nos elementos para compreender essa distinção. Ao mesmo tempo que observamos docentes indicarem que as crianças levam bonecas e bonecos negros, além de literatura que reflete representação e autoafirmação negra (além da indígena), ainda há situações de rejeição entre crianças por conta da cor da pele, com insinuações que expressam nojo, constrangimento ou ainda uma “defesa” da criança negra (como se fosse branca). Tal como apontam Fúlvia Rosenberg (1987, 1991, 1996) Eliane Cavalleiro (2003), Marcia Lucia de Anacleto Souza (2018) e Vanessa Garcia Ferreira (2019), entre tantos outros estudos, é preciso romper o silêncio e a convivência com um mundo branqueado e heteronormativo desde a creche, a fim de construir uma educação das relações étnico-raciais, com base na justiça social, no reconhecimento e direito à diferença e na busca constante por equidade.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Vivemos tempos intensos e estranhos. Para as crianças, importa o tempo presente. E o que temos hoje, em 2021, no Brasil, ainda em pandemia, são números de mortos que ultrapassam os 550 mil óbitos. Mais de meio milhão de pessoas que feneceram. Outras tantas conhecendo orfandade. E muitas pessoas praticam o descaso, principalmente as responsáveis por políticas públicas que podem garantir a vida ou levar à morte. Estranho é pensar em vida, mas a educação e o contato com crianças pequenas nos ensinaram a esperar na acepção freireana do termo: de quem não espera, mas age com vontade de viver.

Pelo levantamento, evidenciamos que o brincar constitui-se nessa ponte para esperar. Brincar avança os limites da escolarização precoce, garante o aprender em suas especificidades na escola da infância e inspira formação docente (antes, durante e, quiçá, pós-pandemia). É uma quase-coisa, como no poema epígrafe que abre este texto: de definição difícil, polissêmica, em disputa, mas presente.

No que diz respeito ao currículo, seguiremos com as prerrogativas das DCNEIs, considerando que ele não é o que nos aprisiona, mas o que nos faz, em ambientes não domésticos, atentar às especificidades da infância e trabalhar para que aprender seja pauta do cotidiano nas relações com as famílias. Assim, participar e planejar não significa “didatizar a brincadeira”, mas, a partir do brincar — e com as crianças —, criar e experienciar essa escola da infância que, em princípios éticos, estéticos e políticos, deve primar pela democracia e acolhimento. Pensando em planejar como ação contínua e participar como prerrogativa e direito na Educação Infantil, retomamos a ideia de que a pandemia nos colocou em contato com formas de educar mediadas por tecnologias várias, que facilitaram contato e, em muitos casos, garantiram vínculos, mesmo que remotamente e de forma desigual (nem todas as pessoas acessam internet, por exemplo, o que pode ser identificado como mais um marcador social da diferença). Concordamos com Santos e Cardoso (2021) ao defendermos que, no espaço das creches e pré-escolas, as crianças

não sejam arrebatadas por tecnologias reprodutivas que em curso da pandemia tornam-se panaceia, tal qual brincar se torna jargão para mascarar inadequação, inconsistência e incompreensão de certas práticas propagadas pela Educação Infantil, mais uma vez servindo de álibi para “intenções educativas”, sem olhar para as reais condições, ações, desejos e experimentações infantis (SANTOS; CARDOSO, 2021, p. 15).

Uma palavra a respeito de marcadores sociais da diferença: como em toda a sociedade, estão presentes na escola da infância, com ou sem pandemia. Cabe à Educação Infantil visitar e recorrer às suas Diretrizes, em seus princípios éticos, estéticos e políticos. As propostas pedagógicas perpassam um “currículo vivo”, que acontece em seus contextos específicos, no “chão da escola” e atento à realidade e à comunidade, em seu tempo, espaço e história próprios, em que questões relativas aos marcadores sociais da diferença e suas interseccionalidades não sejam ignoradas ou veladas. E que sigamos, na tentativa de resistir e constituir um mundo outro e possível, com pautas da diferença, da diversidade, do brincar, da democracia e da busca incessante por justiça social e equidade, desde muito cedo e para a vida inteira, desde bebês.

REFERÊNCIAS

ALVES, Kallyne Kafuri. A luta pela afirmação do direito à educação infantil nos desafios de sua expansão. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 4, n.1, p. 238-253, jan. 2018. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/425/653>. Acesso em: 1 fev. 2021.

ALVES, Kallyne Kafuri; CÔCO, Valdete. Desafios e perspectivas para a formação de professores em instituições conveniadas de Educação Infantil: diálogo com os marcos legais. *Humanidades & Inovação*, v. 6, n. 15, 2019.

ANJOS, Cleriston Izidro; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação Infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. *Revista Zero-a-Seis*, Santa Catarina, v. 23, n. especial, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79007>. Acesso em: 8 ago. 2021.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Práticas cotidianas na Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2003. Acesso em: 18.jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 8 ago. 2021.

BUFALO, Joseane Maria Parice. *Creche: lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas*. 1997. 117f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1997. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252787>. Acesso em: 8 ago. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto 2003.

CÔCO, Valdete, VIEIRA, Maria Niceia de Andrade; GIESEN, Karina. Docência na educação infantil: desafios e perspectivas da formação inicial em pedagogia. *Momento - Diálogos em Educação*, n. 28, v. 1, p. 417-435, 2019.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016266, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 11 jun. 2021.

DARIO JR, Ivan Rubens; SILVA, Luciana Ferreira da. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. *Revista Eletrônica de Educação (REVEDUC)*, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 229–250, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: ago. 2021.

FERRAZ, Eucanaã. *Cada coisa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FINCO, Daniela. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 3, n. 1, jan./jun. 2010, p. 119-134.

GARCIA, Vanessa Ferreira. *Educação infantil e educação das relações étnico-raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de educação infantil de Sorocaba (SP)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba: SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11161>. Acesso em: ago. 2021.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBI, Márcia. 2010. Múltiplas linguagens de meninas e meninos na educação no cotidiano da Educação Infantil. In: I SEMINÁRIO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, ago. 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jul. 2021.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. *Mediações, Londrina*, v. 20, n. 2, p. 97-128, jul./dez. 2015.

HOYUELOS, Alfredo. Cultura de la infancia y âmbitos de juego. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antonia. *Complejidad y relaciones em educación infantil*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2015. p. 113-130.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O educar como lugares da infância e da Educação Infantil. In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência*. São Carlos: EDUFSCar, 2018. p. 33-45.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. Temas das brincadeiras de papéis na educação infantil. *Psicologia: Ciência e Profissão* [online], n. 35, v. 2, 2015, p. 457-472.

MALAGUZZI, Loris. *La educación infantil en Reggio Emilia*. 3. ed. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2011.

OLIVEIRA, Fabiana. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?* Dissertação. (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete. Educação e diferença: no caminho da multidão. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Orgs.). *Educação Infantil e diferença*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

OSTETTO, Luciana. *Educar e cuidar: questões atuais sobre educação infantil no Brasil*. Conferência proferida no Encontro dos Profissionais de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Chapecó. Chapecó, 21 jul. 1997.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia*. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, nov, 1987. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/787.pdf>. Acesso em: ago. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 25-34, 1991. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/839.pdf>. Acesso em: ago. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 96, p. 3-86, 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/814/824>. Acesso em: ago. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2010, v. 40, n. 141, pp. 693-728.

SANTOS, Maria Walburga dos; CARDOSO, Marilete Calegari. Pandemia, tecnologias e o distanciamento das crianças. *Revista Cocar*, n. 9, edição especial, 2021, p. 1-18. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4123>. Acesso em: ago. 2021.

SARMENTO, M.J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SOARES, Natália. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação. *Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 7, n. 12, 2005.

Souza, Érica Renata de Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. *Cadernos Pagu* [online], n. 26, p. 169-199, 2006.

SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. Por uma educação antirracista desde a creche. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lucia Goulart de. *Por que a creche é uma luta de mulheres?* São Carlos: Pedro & João editores, 2018. p. 91-116.

TIRIBA, Lea. Ensaio de práticas de formação teórico-brincantes. *Ritimo*, 24 fev. 2015. Disponível em: <https://www.ritimo.org/Ensaio-de-praticas-de-formacao-teorico-brincantes>. Acesso em: ago. 2021.