

O BRINCAR COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dayse Cristina Araújo da Cruz¹

1. Pedagoga e mestra em Linguagem e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atua na Educação Básica e possui título de Especialista em Educação Infantil Waldorf pela Faculdade Rudolf Steiner. Leciona disciplinas da área de Educação Infantil no curso de graduação em Pedagogia da mesma instituição e participa de atividades de pesquisa e extensão.

RESUMO

Nesta pesquisa, buscamos estabelecer uma compreensão sobre o papel do brincar na Educação Infantil, partindo do ponto de vista das políticas públicas, sobretudo da Base Nacional Comum Curricular (2018), que identifica como um de seus pilares a brincadeira, abordamos perspectivas metodológicas que o consideram como linguagem e forma de construção da subjetividade na primeira infância. O tema nasceu na pandemia do Coronavírus, com reflexões sobre os modos por meio dos quais o âmbito da linguagem se desenvolveu no contexto da Educação Infantil, diante de limitações e exigências sanitárias. Um breve olhar para os documentos oficiais, que orientavam a frequência e a permanência nos estabelecimentos de ensino, permite vislumbrar os impactos que esse período gerou no brincar. Partimos de uma abordagem qualitativa (Ludkë; André, 1986) para a realização de uma revisão da bibliografia pertinente e destacamos o papel do brincar em abordagens que consideram as diferentes linguagens da criança (Gandini; Edwards; Forman, 2018). Ao estabelecermos diálogos entre esses pontos de vista, podemos refletir sobre a importância dessa atividade para o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. Este se constitui como forma de expressão da individualidade, visto que, como no caso do faz de conta, a criança não só imita, mas também interpreta o que percebe em seu entorno (Corsaro, 2002). Com isso, ressaltamos a relevância do brincar livre com base na concepção de caminho em direção à liberdade proposto por Steiner (1988).

Palavras-chave: Educação Infantil; linguagem; liberdade; brincar.

ABSTRACT

In this research, we seek to establish an understanding of the role of playing in Early Childhood Education, starting from the perspectives of public policies, especially the National Common Curricular Base (BNCC), which identifies play as one of its pillars. We address methodological perspectives that consider it as a language and way of constructing subjectivity in early childhood. The theme emerged during the Coronavirus pandemic, with reflections on the ways in which language could be developed in the context of Early Childhood Education, in the face of limitations and health requirements. A brief look at the official documents, which guided attendance and permanence in educational establishments, allows us to see how much play was compromised during this period. We adopted a qualitative approach (Ludkë; André, 1986) to carry out a review of the relevant bibliography and highlighted the role of playing in approaches that consider the child's different languages (Gandini, 2016). By establishing dialogues between these points of view, we can reflect on the importance of playing for a child's development in the first seven years of life. This constitutes a form of expression of individuality, as in the case of make-believe, the child not only imitates but also interprets what he perceives in his surroundings (Corsaro, 2002). With this, we highlight the relevance of free play based on the conception of the path towards freedom proposed by Steiner (1988).

Keywords: Early Childhood Education; language; freedom; play.

Introdução

O interesse por este tema nasce diante da percepção das mudanças em relação às formas de atuação pedagógica no âmbito da Educação Infantil, após o início da pandemia da COVID-19. Esse fenômeno, que impôs o isolamento e o distanciamento social, alterou as formas de interação entre adultos e crianças e entre as próprias crianças em relação ao contexto educacional.

O retorno gradativo ao ambiente escolar demandou uma reorganização do tempo e do espaço, além de certa flexibilidade por parte do corpo docente, que se dedicou a proporcionar apoio pedagógico às crianças e às famílias neste contexto atípico. Esse fato pode ser constatado por meio da observação das relações interdiscursivas estabelecidas de maneira produtiva nesse período, considerando os âmbitos pedagógico, médico-sanitário e oficial-legal.

Por exemplo, na segunda versão do Protocolo de volta às aulas da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, publicada em 2021, que serviu para nortear as ações nas escolas no retorno das crianças, podemos verificar o quanto as regulamentações produzidas nesse contexto alteraram a prática pedagógica, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento psicomotor infantil, a fim de evitar a propagação do vírus. O documento aborda a regra do distanciamento físico como uma medida importante de segurança.

A distância entre as crianças deveria ser de 1m em todos os espaços e contextos escolares. Há o reconhecimento do desafio com relação ao cumprimento dessa medida de segurança em classes de crianças pequenas: “Os regulamentos de saúde insistem na necessidade de impor essa distância mínima, levando em consideração a dificuldade que isso pode representar, especialmente, para as classes de crianças menores de 3 anos e 11 meses” (SME, 2021, p. 20).

É recomendado, no documento, o uso individual de equipamentos de proteção e ressaltada a obrigatoriedade do uso de máscaras pelos colaboradores. Para crianças, indica o uso a partir dos 2 anos, de acordo com as orientações da COVISA (Coordenaria de Vigilância em Saúde). Entretanto, o documento indica que, em suas unidades, seja adotado uso a partir dos 4 anos “considerando a segurança das crianças pequenas” (SME, 2021, p. 20).

Com tantas restrições que, evidentemente, foram se atenuando com o

passar do tempo, as crianças pequenas, neste período, sofreram grande limitação em termos de tempo e espaço, relação e troca, de expressão da oralidade (as máscaras representavam um desafio para a comunicação), experiências sensório-motoras e do desenvolvimento amplo de suas linguagens.

Os encontros, antes presenciais, passaram a ocorrer via telas ou rapidamente em uma espécie de *drive-thru*, no qual educadores entregavam às famílias materiais para o desenvolvimento de propostas pedagógicas, uma tentativa de chegar até as crianças e bebês que, repentinamente, perderam o contato próximo e direto com educadores e pares.

A escola, de modo geral, buscou estar mais próxima possível da família. Embora sugeridas, cantadas e contadas, as músicas, histórias e brincadeiras não necessariamente chegaram a todas as crianças. A pandemia impactou também as famílias que se dividiam entre o trabalho, afazeres domésticos e as tentativas de colocar em prática as propostas que professores e professoras produziam e adaptavam como forma de continuidade do trabalho pedagógico.

Assim, percebemos a importância de resgatarmos o percurso histórico de constituição da Educação Infantil, como forma de retomar o que foi conquistado, em termos de concepções de educação, até a pandemia da COVID-19. Lançando luz sobre essas construções sociais, visamos nos reaproximar das práticas pedagógicas pautadas na interação, no brincar e no desenvolvimento das diversas linguagens da criança.

A partir dessas reflexões, julgamos relevante destacarmos diferentes abordagens pedagógicas que consideram o brincar do ponto de vista da linguagem e expressão da individualidade. Desse modo, buscamos evidenciar elementos essenciais que fundamentam as concepções de brincar na primeira infância, representadas pelo discurso científico-pedagógico que sustenta a Pedagogia Waldorf, a abordagem Pikler e Reggio Emilia, por exemplo.

Para o cumprimento desses objetivos, realizamos uma revisão da bibliografia base que orienta as questões aqui discutidas. Com intuito de construirmos uma compreensão sobre os fundamentos pedagógicos que sustentam atualmente as práticas na Educação Infantil, em nível de sistema de ensino, enfocamos o aspecto do brincar e sua relação com o desenvolvimento das diferentes linguagens na primeira infância.

Segundo Lüdke e André (1986, p.15), o método qualitativo etnográfico se dá quando “o pesquisador desenvolve sua investigação passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta”. Dessa maneira, caracterizamos uma problemática, circunscrita em um determinado tempo-espço e realizamos um recorte teórico para apreensão de dados significativos para a compreensão do fenômeno. No terceiro estágio, evidenciamos, assim, as descobertas advindas da interação desses dados com a realidade.

A fenomenologia goetheana pressupõe, neste sentido, uma transformação ou metamorfose durante o processo de pesquisa, na medida em que se propõe a uma ampliação da abordagem epistemológica para o âmbito antropológico, psicológico, cultural, social, histórico, educacional e espiritual.

Lançando um olhar sócio-histórico sobre a temática em questão, debruçamo-nos sobre concepções presentes em políticas públicas brasileiras, buscando compreender os modos por meio dos quais documentos como a Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, concebem o trabalho pedagógico e sua relação com o brincar/linguagem como forma de expressão da subjetividade e aprendizado nos primeiros anos da criança.

Nosso intuito consiste, desse modo, em discutirmos pontos de apoio para a reflexão sobre as possibilidades do brincar, partindo do pressuposto de que este, sobretudo quando livre, se constitui como linguagem e forma privilegiada de aprendizagem na primeira infância.

O olhar ampliado para o brincar representaria o resgate de uma “memória”, pautada no reconhecimento da necessidade de se oferecer uma multiplicidade de experiências sensório-motoras para o desenvolvimento infantil. A partir da construção de uma compreensão ampliada da natureza humana, buscaremos reavivar as conquistas, em termos conceituais e práticos, que compõem a história da Educação Infantil.

A seguir, apresentamos considerações acerca do desenvolvimento na primeira infância e sua relação com o brincar a partir das concepções de Emmi Pikler, Rudolf Steiner e Loris Malaguzzi. Discutimos a relevância da construção de uma cultura lúdica (Brougère, 2013) a partir da perspectiva das diferentes linguagens utilizadas pela criança, como propõe a abordagem Reggio Emilia, a fim de situarmos o papel social do brincar na e para a educação.

O aprofundamento nessas concepções permitiu, assim, observarmos o contexto brasileiro de Educação Infantil sob o prisma das políticas públicas e vislumbrarmos os efeitos produzidos sobre o desenvolvimento de crianças que frequentavam creches e pré-escolas quando a pandemia se instaurou. Finalmente, destacamos a especificidade do brincar livre na Educação Infantil como forma de desenvolvimento e expressão nos primeiros anos, ressaltando sua importância para o desenvolvimento integral na primeira etapa da Educação Básica.

1. Breve olhar para a história da Educação Infantil

Em 1873, na Alemanha, foi criado o Jardim de Infância que atendia as crianças de 3 a 6 anos, criado por Friedrich Froëbel. A educação era baseada na ação, no jogo e no trabalho. No início do século XX, Margaret Macmillan, na Inglaterra, cria a escola maternal que atende crianças de 3 a 4 anos com o objetivo de desenvolver habilidades, como o cuidado do corpo, das plantas e dos animais.

No mesmo período, na Itália, Maria Montessori criou a casa Dei bambini, casa das crianças, onde enfatizavam a educação sensorial. Visava ao desenvolvimento das crianças pequenas a partir da concepção de educação como autoatividade e autodisciplina, independência e autodeterminação. Em 1844, em Paris, surge a primeira creche com a finalidade de atender as mães trabalhadoras.

No final do século XIX, surgiu o movimento das escolas novas, resultado das transformações sociais ocorridas na Europa. O “jardim de infância”, uma dessas novidades, foi bem aceito por alguns setores sociais. Em 1875, no Rio de Janeiro e, em 1877, em São Paulo, surgiram os primeiros jardins de infância como uma programação pedagógica inspirada em Froëbel.

Em 1882, Rui Barbosa apresentou um projeto de reforma da instrução do país, pois considerava o Jardim de Infância a primeira etapa do ensino primário. A Proclamação da República, ocorrida em 1889, movimentou outros ideais no âmbito social. No mesmo ano, foi fundado o instituto de proteção e assistência à infância por particulares, o que precedeu a criação do departamento da criança, em 1919, na iniciativa do governo frente à preocupação com a saúde pública. Em 1908, surgiu a primeira escola de educação infantil de Belo Horizonte e, em 1909, o primeiro Jardim de Infância municipal do Rio de Janeiro.

No início do século XX, com a industrialização e a urbanização, houve necessidade de cuidadores de crianças, tendo em vista a participação das mulheres nessas atividades. Elas que foram consideradas as principais cuidadoras, necessitavam terceirizar esse cuidado e algumas mulheres, conhecidas como “criadeiras”, assumiram esse papel. Nessa época, tornou-se acentuado o índice de mortalidade infantil, em função da precariedade de condições de higiene e tratamento das crianças nesses locais.

Em 1923, surgiu a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher, oferecendo garantia de creches e salas de amamentação próximas ao trabalho. A década de 40 foi de grande importância para o movimento de constituição da Educação Infantil no Brasil, pois houve significativo investimento governamental para as áreas de saúde, previdência e assistência social.

Na década de 50, a maioria das creches eram de responsabilidade de iniciativas filantrópicas e principalmente religiosas. As creches possuíam caráter assistencial. Em 1953, o Departamento Nacional da Criança passou a integrar o Ministério da Saúde e, em 1970, foi substituído pela coordenação de proteção maternal infantil.

Na segunda metade do século XX, a demanda de mão de obra feminina continuava crescendo e as creches eram cada vez mais procuradas. Em 1961, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei número 4.024/61, que aborda a perspectiva oriunda da criação dos jardins de infância e sua inclusão no sistema de ensino.

Surgem, então, na década de 60, os discursos pedagógicos baseados na teoria de privação cultural. Sua solução seria uma educação compensatória, na qual havia uma discrepância cultural e econômica e era esperado que a escola suprisse essa mudança social no país.

Na década de 70, muito se discutiu sobre a educação e o atendimento infantil, emergindo discursos baseados em estudos médicos e psicológicos em defesa de um padrão educacional que observasse os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança. Diversos debates sobre o atendimento assistencialista em contrapartida ao educativo levam o Ministério da Cultura a criar o serviço de Educação Pré-escolar.

Em 1977, surge o projeto Casulo, com intuito de possibilitar à mãe a par-

ticipação no mercado de trabalho. Era previsto o atendimento durante 4 a 8 horas de, aproximadamente, 300 mil crianças; em 1983, esse número sobe para 600 mil. A pressão dos movimentos feministas e sociais vislumbraram o reconhecimento da educação em creches e na pré-escola como direito da criança e um dever do Estado, conforme a Constituição de 1988, artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...]”.

Até a década de 80, o atendimento à primeira infância não pertencia à educação formal, neste sentido, observamos que as lutas sociais foram fundamentais para a constituição da Educação Infantil no Brasil como um direito (Kramer, 1992; Biccias; Freitas, 2009). Em 1990, houve a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, representando mais um passo na direção da consolidação da Educação Infantil no país. Finalmente, em 1996, com a aprovação da LDB, Lei 9.934/96, a Educação Infantil é declarada como etapa inicial da educação básica.

Em vista desse percurso não linear da formação da identidade da educação na primeira infância, nos questionamos sobre quais são, então, as especificidades pedagógicas da Educação Infantil no Brasil? O olhar para essa etapa é fundamentado em quais bases teóricas e metodológicas? A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), como um documento essencial na história da Educação Infantil brasileira, situa o brincar em que posição diante do desenvolvimento infantil?

Para aprofundarmos essas reflexões, antes mesmo de chegarmos à Base propriamente dita, discorreremos acerca de algumas concepções sobre o desenvolvimento psicomotor infantil, a fim de nos cercarmos de parâmetros teórico-metodológicos para a compreensão do documento.

2. O desenvolvimento na primeira infância

Teriam, porventura, aquelas crianças, penetrado em seu ciclo orbital, como ocorre com as estrelas que seguem incansavelmente suas trajetórias, sem se afastarem de sua ordem, continuando a brilhar por toda a eternidade? A Bíblia a elas se refere numa linguagem que se aplica a tais manifestações infantis: “Às estrelas, chamadas, responderam: ‘Aqui estamos’. E brilharam alegremente” (Montessori, 1989).

Emmi Pikler sistematizou alguns princípios básicos da educação desde os primeiros meses de vida, como a atividade autônoma do bebê e a importância de uma relação afetiva privilegiada (Falk, 2016). Com base nessa abordagem de desenvolvimento, podemos destacar algumas concepções que fundamentam a prática pedagógica com bebês e crianças pequenas, dentre elas, o movimento livre, a atividade iniciada pela criança e de exploração, que se relacionam intimamente com o brincar.

O adulto, nesta perspectiva, deveria auxiliar a criança a tomar consciência de si e do entorno, tendo por base um bom estado de saúde. A ele caberia, desse modo, a adaptação do espaço e a oferta de uma diversidade material que acompanhasse os estágios de desenvolvimento da criança. Outra atribuição destacada consiste no exercício da linguagem durante as interações com a criança, a fim de contextualizá-la sobre as situações vivenciadas e incrementar seu repertório linguístico.

O respeito pelo ritmo individual das aquisições motoras, para a estudiosa, é fundamental para o desenvolvimento saudável desde os primeiros meses de vida. Assim, a criança construiria gradativamente sua autonomia, bem como um sistema de valores com a apropriação das regras sociais. Essa internalização se daria a partir de três processos básicos: imitação, assimilação e identificação.

Montessori (1989, p.136) afirmava, com relação ao desenvolvimento, que “[...] cada minuto que passa é precioso, pois representa a passagem de um grau inferior a um superior. Com efeito, a criança cresce continuamente, e tudo que se refere aos meios de desenvolvimento lhe é fascinante e a torna indiferente à atividade ociosa.”

De acordo com Falk (2016), para Pikler, na atividade autônoma, os esforços internos são regulados pela própria criança; ela aprende a aprender, ou seja, adquire competência. Ao internalizar os estímulos que recebe do entorno, a criança interpreta e transforma em conhecimento sobre o mundo as suas percepções sensoriais. Para tanto, é preciso oferecer um ambiente preparado, confiar nas capacidades infantis, valorizar a atividade iniciada pela criança e a sua cooperação durante os cuidados, além de atentar à linguagem corporal diante dela.

De acordo com a visão antroposófica de Rudolf Steiner (2014), nos três primeiros anos de vida, a criança desenvolve três capacidades básicas: andar, fa-

lar e pensar. Considerando a criança no primeiro setênio¹ como ser sensorial, ou seja, que não apenas se relaciona com o mundo por meio dos sentidos, mas ela própria se constitui como órgão sensório, precisamos compreender que as impressões externas atuam em todo seu organismo. Desse modo, o que atua no exterior, também ocorre internamente. Essa reprodução se dá pelos mecanismos da imitação.

Para Steiner (2014, p.13), “aprender a andar significa encontrar as direções espaciais do mundo e nelas engajar o próprio organismo”. Ao conquistar uma posição de equilíbrio no espaço, alcançando a postura ereta, a criança supera a força da gravidade e seu organismo como um todo pode orientar-se no mundo com mais autonomia. Assim, ela pode adquirir e lapidar sua fala, posteriormente, a partir do desenvolvimento motor.

Ora, a criança também aprende a falar primeiramente através de todo seu organismo. Considerando o assunto dessa forma, temos em primeiro lugar a movimentação exterior, a movimentação das pernas, que provoca o forte contorno; o articular dos braços e das mãos, que produz a flexão, a plasticidade das palavras (Steiner, 2014, p. 17).

Podemos perceber a íntima relação estabelecida entre o movimento e o desenvolvimento na primeira infância na perspectiva da Antroposofia e, conseqüentemente, da Pedagogia Waldorf. Nesse sentido, podemos considerar o brincar como atividade privilegiada. A criança, dessa maneira, mobiliza seus esforços internos para se constituir e ancorar-se no mundo. Aquilo que a permeia, no primeiro setênio, conflui para plasmar, ou seja, formar seus órgãos, o que influencia a formação da estrutura física da criança e pode afetar o decorrer de sua biografia.

Desde seu nascimento, o ser humano necessita do sentimento de segurança que lhe permita explorar e conhecer o mundo; isto geraria, na perspectiva pikleriana, um estado afetivo gratificante, pois “o bebê, em condições adequadas, ocupado com si mesmo, com suas mãos, seus movimentos, seu ambiente,

1. Período compreendido entre o nascimento e os sete anos.

varia continuamente as formas da sua atividade” (Falk, 2016, p. 56). A criança, então, pode desenvolver-se movimentando-se e brincando livremente.

Com base nesses princípios, podemos nos perguntar sobre o papel dos educadores diante da tarefa de educar a criança “em liberdade”. Abaixo, discutiremos a relevância da prática da autoeducação como um caminho para sua compreensão.

3.O papel da autoeducação

Ao compreender a Educação como prática curativa, Steiner (2005, p.57) fala da necessidade que se coloca diante do educador, que deve “[...] ter paciência com a própria autoeducação, com o despertar do que realmente pode germinar e crescer dentro da alma.” Este trabalho de autodesenvolvimento permitiria ao professor adentrar a alma das crianças, conhecendo-as profundamente.

Essa educação, segundo Bach (2013, p. 152), é compreendida “[...] como um processo que instaura um exercício de superação da separação entre o eu e o mundo, entre espírito e natureza, não só uma transformação da relação do sujeito com o meio ambiente, mas também consigo mesmo e com os outros (sociedade)”.

Assim, a criança atuaria neste mecanismo e sua educação deveria considerar as três dimensões que a constituem, a saber, corpo, alma e espírito², além de atuar, não somente sobre o intelecto, mas sobre a dimensão do sentir e do querer³. O educador necessitaria, desse modo, autoeducar-se constantemente, a fim de propiciar o desenvolvimento integral do indivíduo.

Steiner (2006, p. 120) considera que o trabalho do educador deve ser o de reconhecer e compreender a essência da natureza humana e, imbuído deste sentimento, apresentar-se diante da individualidade da criança e educá-la “de alma para alma”. De acordo com Bach Jr.,

2. Dimensões constituintes da natureza humana. Sobre esse tema, recomendamos a leitura de O desenvolvimento Saudável do Ser Humano, de Steiner, sobretudo da sétima conferência, proferida em Dornach, em 1921.

3. Trimembração das capacidades humanas, segundo Rudolf Steiner.

A reunificação do eu⁴ com o mundo (natureza, os outros, a sociedade, as futuras gerações, o cosmo) é o estabelecimento de um comprometimento. A educação sob a abordagem fenomenológica é realização de compromisso e manifestação do sentido do compromisso (Bach Jr., 2013, p. 152).

Nesse sentido, propõe-se uma relação ampliada com a natureza a partir da vontade individual. De acordo com Steiner (2006, p. 116) “[...] o principal objetivo da vida terrena é desenvolver o impulso da liberdade”. Assim, a questão central para o educador do primeiro setênio seria como comportar-se diante da criança para que, mais tarde, ela possa desenvolver, de maneira plena, sua consciência de liberdade.

Outras abordagens, no tocante à prática docente, corroboram com essa visão steineriana. Segundo Zeichner (1993), a prática reflexiva permite ao educador replanejar suas ações e buscar outras abordagens, a fim de promover o desenvolvimento infantil. Essa prática reposicionaria o professor diante de sua tarefa de educar, implicando-o de modo ativo no processo educacional, tornando-o um professor-pesquisador. O processo de aprender a ensinar, dessa maneira, prolonga-se por toda a vida.

Ao encontro dessa visão de formação continuada e protagonista do professor na prática reflexiva, na Pedagogia Waldorf, o educador trabalha sua autoeducação. Baseia-se na compreensão antropológica da criança acrescida do aspecto anímico⁵ e espiritual do desenvolvimento humano. Steiner (2006, p.119) afirma que a alma da criança, até os sete anos de idade, atuaria na formação plástica de seus órgãos internos.

O objetivo da Educação, na perspectiva de Vitor Paro (1998), seria o de formar indivíduos capazes de “viver bem”. A Educação tem, desse modo, uma tarefa mais ampla do que a simples formação para o trabalho, mas constitui-se uma forma dialógica de relação que permite a compreensão, tanto do educando, quanto do educador, como sujeitos históricos, que constroem cultura.

4. Na perspectiva da quadrimembração desenvolvida por Steiner, o ser humano seria constituído por quatro “corpos”, a saber: físico, etérico ou vital, anímico ou astral e o corpo do eu.

5. Relativo à alma ou corpo astral.

Segundo o autor, a educação produz efeitos no indivíduo que se estendem, muitas vezes, ao longo de toda sua vida. A abordagem antropológica indica que tudo aquilo que a criança vivencia no primeiro setênio lhe chega como impressões recebidas por meio de seus sentidos. Assim, as experiências, em última instância, influenciam a formação do corpo, tanto no âmbito físico, quanto no anímico-espiritual. Desse modo, podemos compreender que

Amor no aprendizado do andar, veracidade no aprendizado da fala, clareza e determinação durante o aprendizado do pensar transformam-se, nessa fase da infância, em organização física. Os vasos e órgãos se estruturam da mesma forma como, no meio ambiente, se desenvolvem o amor, a veracidade e a clareza (Steiner, 2014, p. 19).

Assim, o educador poderia direcionar a atenção para a natureza individual de cada criança e teria mais condições de desenvolver práticas salutares ao seu crescimento e amadurecimento. Considerando os processos educativos desse modo, compreendemos que

Se os fins humanos (sociais) da educação se relacionam com a liberdade, então é necessário que se providenciem as condições para que aqueles cujos interesses a escola devem atender participem democraticamente da tomada de decisões que dizem respeito aos destinos da escola e a sua administração (Paro, 1998, p.6).

Paro (1998, p. 07) afirma que se o princípio básico da administração é a coerência entre meios e fins, em relação a uma educação emancipadora, “não é possível que os meios utilizados sejam transpostos (ou inseridos) acriticamente para a escola, sem comprometer irremediavelmente os fins humanos que aí se buscam”. É preciso, segundo o autor, que a instituição escolar ofereça às famílias e comunidade “[...] ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, em suma, de participação na vida da escola” (Paro, 1998, p.7).

Desse modo, podemos abordar esses processos de forma mais abrangente, como fenômeno social. Nessa perspectiva, a escola precisa estar vinculada com o entorno e destaca-se a necessidade de tecer relações com a família e a co-

munidade, estabelecendo parcerias e conferindo sentido às práticas para e com os educandos, pois, como ressalta Letícia Nascimento (2011), desde muito jovens, eles atuam no âmbito social e constroem cultura.

Diante dos pontos acima destacados, julgamos relevante apresentarmos a concepção de cultura que norteou a produção deste artigo. Dessa forma, discutiremos abaixo o conceito de cultura lúdica, enfocando o brincar interpretativo como uma de suas expressões na primeira infância.

4. Brincar e interagir

A Educação Infantil, no prisma das políticas públicas brasileiras, é compreendida como primeira etapa da Educação Básica, constituindo-se como situação estruturada de socialização. De acordo com o texto da BNCC, as interações e a brincadeira configuram eixos que estruturam a prática pedagógica. Desse modo, compreende-se que a criança constrói aprendizado a partir da interação com o meio físico e social.

Nesse contexto, o papel do professor consiste na organização de práticas, espaços e tempos e na mediação entre criança e mundo. Segundo o documento, o educador deve garantir a pluralidade de contextos que possibilitem o desenvolvimento infantil. A criança é, então, concebida como um ator social, sujeito de direitos e que constrói cultura, formando sua identidade a partir das relações estabelecidas em seu cotidiano.

Desses pontos, gostaríamos de destacar o brincar na perspectiva da construção de cultura. Para aproximarmos-nos dessa concepção, é preciso considerar o funcionamento desse processo. Para tanto, nos deteremos, a seguir, em uma breve explanação sobre a cultura lúdica no contexto da Educação Infantil.

5. A cultura lúdica

A cultura lúdica é discutida por autores como Kishimoto (1998), Corsaro (2002) e Brougère (1998). Em *A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças*, Corsaro defende a socialização como um processo reprodutivo-interpretativo em relação à cultura adulta. Neste sentido, a criança não apenas

interioriza essa cultura externa, ela torna-se parte dela, negociando com adultos e criando por meio da cultura de pares.

O autor faz uma análise comparativa do faz de conta das crianças de classe média e crianças de classes socioeconômicas menos favorecidas e diz: “[...] a partilha de elementos importantes da cultura de pares das crianças contribuem para a reprodução de características básicas da estrutura de classe americana” (Corsaro, 2002, p. 113). Ou seja, a criança é compreendida como um ser social, pertencente a uma rede de relações definida e que, por meio da interação, constrói seu mundo social.

[...] a cultura lúdica compreende o que se poderia chamar de esquemas de brincadeiras, para distingui-los das regras *stricto sensu*. Trata-se de regras vagas, de estruturas gerais e imprecisas que permitem organizar jogos de imitação ou de ficção. Encontram-se brincadeiras do tipo «papai e mamãe» em que as crianças dispõem de esquemas que são uma combinação complexa da observação da realidade social, hábitos de jogo e suportes materiais disponíveis (Brougère, 1998, p. 25).

A partir dessas interações, o desenvolvimento social é visto como complexo produtivo/reprodutivo. Neste processo, observa-se a capacidade de reorganização do conhecimento, que muda com o desenvolvimento cognitivo e competências linguísticas das crianças. No faz de conta sócio dramático, as crianças representam e interpretam suas experiências de vida reais, como sua rotina, por exemplo. Esse mecanismo difere, por exemplo, dos jogos de ficção, como no caso dos jogos teatrais, de acordo com Huizinga (2007).

6. As linguagens infantis

A criança é feita de cem

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de
escutar e de não falar,
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na
Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a
ciência e a imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão
juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrá-
rio,
as cem existem.
(Loris Malaguzzi *apud* Edwards; Gandini; Forman, 2018, p. iv).

Nos primeiros sete anos, observamos que a criança busca explorar seu meio, seja de natureza concreta e material, seja social. O brincar livre permite o desenvolvimento de habilidades que caminham na direção da conquista da autonomia da criança. Assim, o papel do educador seria o de assegurar que ela possa descobrir, de maneira livre e assistida, o mundo que a cerca.

Na abordagem Reggio Emilia,

[...] o intercâmbio social é visto como essencial para a aprendizagem. Através da atividade compartilhada, da comunicação, da cooperação e até mesmo do conflito, as crianças constroem em conjunto seu conhecimento sobre o mundo [...]. (Edwards; Gandini; Forman, 2018, p. 141).

Partindo de técnicas de ensino de Freinet e pesquisas de Piaget, Malaguzzi buscou a superação da dicotomia conteúdo e método. Por meio da proposição de uma educação ativa, inseriu-se no embate entre o ensino tradicional e o

moderno. Assim, a educação na Itália, que transitou pela visão católica de Rosa Agazzi, passando por Montessori, afastada pelo fascismo, chega aos moldes de uma abordagem com viés político e reflexão constante sobre as práticas.

Nesse contexto, a criança é compreendida como ser social que participa, desde muito cedo, do jogo interativo que ocorre no âmbito social. A escola – organismo vivo, integral, eleva o papel da vivência comunitária. O trabalho pedagógico é baseado no movimento, na interdependência e na interação.

Compreendida como espaço privilegiado para o estabelecimento de relações saudáveis, as crianças se relacionam com professores e seus pares, produzindo cultura. Com relação à formação continuada, uma vez por semana, ocorre uma espécie treinamento em serviço com a equipe de pedagogistas.

A conexão interpessoal e o relacionamento com as famílias são parte do processo educativo. O espaço constitui-se um ambiente amistoso, que propõe experimentação com ampla gama de linguagens visuais e verbais. Desse modo, o ambiente escolar é composto por salas de aula, ateliê, estúdio, laboratório, mini ateliês (projetos extensos), sala para música e arquivo, onde tudo inspira interação, as paredes documentam e o entorno são concebidos como extensão dos locais de ensino.

Nesse sentido, a escola do saber torna-se a escola da expressão. O brincar, como forma de expressão e, portanto, compreendido como linguagem, traduz fantasia e realidade, mesclando subjetividade e interação com o meio natural e social. Entendido como maneira de expressão da individualidade, o brincar livre possibilita à criança o acesso a mecanismos de interpretação e produção cultural ao passo que promove a liberdade na constituição identitária.

7. O brincar livre como linguagem infantil

Steiner dedicou-se a descrever a atividade lúdica nos primeiros anos de vida da criança e criticou o que chamou de brinquedo “antiartístico”, como, por exemplo, “a linda boneca”, que, de tão realista, deixa pouquíssimo espaço para a criatividade e para a imaginação infantil. Para ele, deveríamos oferecer à criança elementos que ela possa compreender completamente, que seja capaz de amar.

Aquilo que parece imitar a vida, na verdade, acaba distanciando-a do que

é natural e orgânico. A boneca de pano, nesse sentindo, apresentaria a essência da figura humana, permitindo a ativação de uma força plástica no interior da criança. Lembremos, porém, que não só o brinquedo, mas o meio físico e social impacta diretamente o seu processo formativo interior.

Desse modo, compreendemos que “Não devemos, pois, flagelá-la interiormente por meio de lindas bonecas, mas poder conviver com ela e moldar a boneca que ela própria vivencia interiormente” (Steiner, 2014, p. 24 e 25). Uma forma de permitir que o processo formativo ocorra de maneira saudável seria não intelectualizar a brincadeira, por exemplo. Reservar tempo e espaço para que a criança vivencie a experiência de maneira entregue, plena.

O estímulo é, por si, captado e sua impressão pictórica imediata se traduz em imitação. Desse modo, o professor da primeira infância deveria cuidar de seus gestos (externos e internos – sua atitude interior) para que a criança perceba o elemento plástico em suas ações que, plenas de sentido, formam uma espécie de quadro que a inspira a agir no mundo.

Dessa maneira, percebemos que a criança passa a reproduzir ao passo que interpreta as experiências e impressões de seu entorno, construindo conhecimento sobre o mundo e produzindo cultura. Entretanto, ela só pode passar por este processo se tiver tempo. Tempo e espaço para brincar livremente.

Observamos que, no brincar livre, a criança atribui sentido a si e ao mundo que a rodeia. A autonomia e a autoria, nesse sentido, estão intimamente relacionadas ao percurso proposto por Steiner na direção da liberdade.

A liberdade, nesse sentido, não seria um fim a ser alcançado. Como a identidade, à medida em que vivencia experiências, o indivíduo vai construindo sua subjetividade. Quando compreendida como resultado, a liberdade passa a se tornar algo pré-determinado, contrariando o pensar intuitivo descrito por Steiner. Vivenciar o meio físico e social possibilita à criança o uso dos diferentes sentidos⁶.

O pensamento intuitivo, posteriormente, poderá desenvolver-se, assim, embasado nas experiências concretas da primeira infância. O caráter criativo, nesta perspectiva, influencia diretamente a concepção e a experiência da liber-

6. De acordo com Steiner, o ser humano teria o total de doze sentidos. A esse respeito, recomendamos a consulta de *Os Doze Sentidos e os Sete Processos Vitais*. São Paulo: Antroposófica, 2012.

dade. Neste prisma, é previsto que o indivíduo tenha ciência e autoria sobre seus motivos.

Evidentemente, na infância, a criança pode tatear a liberdade por meio do brincar, semear aquilo que, adiante, poderá experimentar com outra qualidade de consciência. A liberdade, experienciada de maneira mais consciente, poderá ser vivenciada com a maturidade do indivíduo, por volta dos vinte e um anos.

Para Bach (2012), a educação, diante desta compreensão de ser humano, tem o papel de auxiliar o processo de construção da liberdade, em última análise. Quando o educador permite à criança brincar livre, promove a ampliação das possibilidades de aprendizado, além de estimular a vontade e fortalecer o âmbito do querer na criança pequena.

Vivenciar o agir livre, não confundido com falta de limites, mas pautado na autonomia e na criatividade, possibilita o trânsito entre o âmbito objetivo e subjetivo da existência humana, permitindo que a criança conheça o mundo que a rodeia. À medida que explora o entorno, a criança constitui sua identidade e pode dar passos firmes da Terra.

Com base neste olhar ampliado para o desenvolvimento humano, Steiner compreende que a educação constitui uma esfera pertencente ao âmbito cultural. E, tal qual a ciência e a arte, faz parte do mecanismo social. Esse processo, para Bach (2012), refere-se à conquista da identidade própria, até então, desconhecida. Segundo o autor, este seria o sentido da evolução para Steiner.

Considerações Finais

Philippe Ariès (1981), pesquisador da família e da infância, afirma que o sentimento de infância, considerando as especificidades da criança e sua posição na família e na sociedade, foi construído historicamente. Ela transitava pelo mundo adulto e era tratada como tal. Gradativamente, esse miniadulto foi ganhando espaço e representação pictográfica e social. O papel dos educadores neste processo é profundamente relevante.

Inserida na educação moderna, a Psicologia se volta para a infância, participando do cenário de disputas entre métodos de ensino-aprendizagem. A criança se torna central na sociedade. O brincar, historicamente relacionado à ins-

trumentalização da criança-adulta, passa a ser compreendido como linguagem, como forma de expressão infantil.

As concepções de Emmi Pikler, defensora do brincar livre e fundadora da abordagem que leva seu nome, indicam que o cuidado nos primeiros anos de vida é fundamental. Além dele, destaca a exploração como um propulsor do desenvolvimento infantil. Nesta perspectiva, a criança necessita realizar movimentos livres, frutos da atividade iniciada por ela própria, para a conquista da autonomia e de habilidades físicas e psíquicas.

Além desta, diferentes perspectivas pedagógicas valorizam o brincar livre, a partir do qual a criança pode experimentar tanto seu corpo físico, quanto explorar seu entorno material e social. No que se refere às políticas públicas, sobretudo na BNCC, fica evidente que a interação e a brincadeira se constituem como pilares do desenvolvimento infantil.

Desse modo, na primeira infância, a criança deveria formar a base sobre a qual irão se desenvolver os conhecimentos e habilidades adquiridos posteriormente. O brincar não só representa uma forma de expressão das crianças, mas um meio privilegiado de aprendizagens. No brincar, elas se relacionam consigo, com seus pares e com os mais velhos, constituindo sua identidade e produzindo cultura.

É importante destacar que, na Educação Infantil, o brincar livre é supervisionado por educadoras e educadores que atuam partindo da intencionalidade educativa, promovendo a interação entre a criança e diferentes tipos de materiais, além da diversidade de situações sociais. Desse modo, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento.

Esse “brincar livre assistido” se traduz em linguagem, comunicando algo sobre aquele indivíduo. Caso o educador compreenda a problemática nesses termos pode refletir a respeito das necessidades individuais de aprendizagem da criança e do grupo, proporcionando que brinque livremente em um ambiente preparado e adaptado para a faixa etária e estágio de desenvolvimento.

Desse modo, a aquisição de habilidades, como ler, escrever e calcular, aprendidas posteriormente de maneira sistematizada, ressoará com aquilo que a criança experienciou no primeiro setênio. Como um ser imitativo por natureza, evidencia, ao brincar, dois movimentos fundamentais: um que flui de fora para

dentro e outro de dentro para fora. Assim, no primeiro, ela interioriza as impressões sensoriais e, no segundo, externaliza os frutos de sua interpretação da realidade.

Neste ponto se encontra a vivência da liberdade pela criança, relacionada à expressão, ao movimento. A ação e o pensamento, representados pelas narrativas criadas, configuram informações valiosas reveladas no brincar. Para Steiner (2013, p. 43), se a criança demonstra capacidade de entregar-se durante o brincar poderá, na fase adulta, dedicar-se a serviço do mundo com firmeza.

Com as restrições impostas pela pandemia, houve a necessidade de refletirmos sobre os modos por meio dos quais o brincar se constitui como linguagem no contexto da Educação Infantil. Ao lançarmos um olhar para os documentos oficiais, que orientavam o retorno aos estabelecimentos de ensino, constatamos o quanto o brincar ficou comprometido nesse período. Desde o uso dos brinquedos, as interações durante as refeições e os cuidados, de maneira geral, sofreram mudanças cujos impactos devem ser avaliados em longo prazo.

As limitações de ordem espacial e experiencial, o isolamento do ambiente educativo e o distanciamento dos pares, bem como dos educadores, evidenciou o quanto é necessário valorizar a Educação Infantil como espaço de desenvolvimento psicomotor e afetivo, cujas práticas se ancoram nas vivências e no contato social. Para tanto, o educador deve se autoeducar, criando possibilidades de aprendizagens concretas por meio do brincar livre.

Além da autoeducação, a liberdade requer que aguçemos nossos sentidos e, conseqüentemente, nossa percepção diante dos fenômenos que se apresentam. Assim, educar para a liberdade aqui não significa não estabelecer limites, que são circunscritos nas próprias interações sociais. Na verdade, consiste em possibilitar ao indivíduo, desde a tenra idade, a gradativa descoberta dos meios para a realização de sua missão terrena. O brincar livre constituiria, assim, uma das múltiplas linguagens da criança, uma forma de expressão da sua subjetividade e construção identitária, além de consistir em um modo privilegiado de galgar a liberdade individual.

Referências

- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BACH, Jonas. Possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. In: BACH, Jonas. *A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - UFPR, Curitiba, 2012.
- BACH, Jonas. A fenomenologia da natureza de Goethe: conexões à educação ambiental. *Revista Eletrônica Mestrado em Educação*, v. 30, n. 1, p. 140 – 158, jan./jun. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2005.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 de ago. de 2024.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Ebook. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 1998. p. 19-32.
- CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. Educação, Sociedade e Cultura: *Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). *As cem linguagens da criança*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2018.
- FALK, Judit (Org.). *Abordagem Pikler: educação infantil*. São Paulo: Omnisciência, 2016.
- FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História Social da Educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento na cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, S. *A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MONTESSORI, Maria. *A criança*. Tradução de Luiz Horácio da Mata. São Paulo: Nórdica, 1989.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso do. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. *Educação e linguagem*, v. 14, n. 23/24, p. 146-159, jan./dez. 2011. Disponível em: <http://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2914/2744>. Acesso em: 18 ago. 2024.

PARO, Vitor. Trabalho apresentado no V Seminário Internacional Sobre Reestruturação Curricular, realizado de 6 a 11/7/1998, em Porto Alegre, RS. In: SILVA, Luiz Heron da; (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Protocolo volta às aulas*. Versão II, jan. 2021.

STEINER, Rudolf. *A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna*. GA (Obra Completa) 4. 2. ed. Trad. Alcides Grandisoli. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1988.

STEINER, Rudolf. *A arte de educar baseada na compreensão do ser humano*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2005.

STEINER, Rudolf. *A ciência oculta, esboço de uma cosmovisão supra-sensorial*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2006.

STEINER, Rudolf. *Os doze sentidos e os sete processos vitais*. São Paulo: Antroposófica, 2012.

STEINER, Rudolf. *A prática pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do Homem*. 2. ed. São Paulo: Antroposófica: Federação de Escolas Waldorf no Brasil, 2013.

STEINER, Rudolf. *Andar, falar, pensar: a atividade lúdica*. São Paulo: Antroposófica, 2014.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.