



“ISSO É HORA DE BRINCADEIRA?”: MITOS E DESAFIOS SOBRE A CULTURA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CILENE NASCIMENTO CANDA

EIXO: 5. EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

Resumo

Compreender a criança como produtora de cultura, portadora de direitos e possuidora de características específicas de pertencimento social e geracional é o objetivo central deste texto. As formas de interação, apropriação e elaboração da cultura pela criança são abordadas como questões peculiares do atendimento às necessidades educativas e sociais da infância. O artigo trata dos desafios postos às práticas educativas de instituições de atendimento à criança de zero a cinco anos, no que se refere à revisão das formas de produção de saberes e práticas culturais via ludicidade. Como resultados da investigação de cunho teórico-reflexivo, o texto caracteriza a creche e a pré-escola como espaços de formação cultural, destacando o direito ao brincar, enquanto prática formativa por excelência. Este artigo visa contribuir para a ampliação do debate sobre prática pedagógica e cultura lúdica da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ludicidade. Cultura infantil.

Abstract

La comprensión de los niños como productor de cultura, derechos de los accionistas y que poseen características específicas de la vida social y generacional que pertenece es el objetivo principal de este texto. Las formas de interacción, la propiedad y el desarrollo de la cultura infantil se aborden como cuestiones exclusivas de la atención a las necesidades educativas y sociales de los niños. El artículo trata de los retos que se plantean a las prácticas educativas de las instituciones de cuidado de niños de cero a cinco años, en lo que respecta a la revisión de las formas de producción de conocimientos y prácticas culturales a través de lo lúdico. Los resultados de la investigación carácter teórico y reflexivo, el texto cuenta con la guardería y preescolar como espacios para actividades culturales, destacando el derecho a jugar, mientras que la práctica de formación por excelencia. Este artículo tiene como objetivo contribuir a la expansión del debate sobre la práctica docente y jugar la cultura de la educación infantil.

Keywords: Educación infantil. Juguetón. Cultura infantil.

1 Educação Infantil, que contexto é este?

O cenário político atual aponta para uma grande efervescência do campo da Educação Infantil, como campo de conhecimento, de debates sobre políticas públicas e de revisão de propostas e práticas pedagógicas. Consideramos tal momento como relevante para revisitar teorias e redimensionar as práticas educativas para/com a infância. Assim, a Educação Infantil encontra-se em larga expansão marcada pela ampliação das pesquisas e pela abrangência dos estudos sobre a compreensão da criança como sujeito e produtora de saberes, de linguagem e de cultura, bem como portadora de direitos. Cada vez mais, a Educação Infantil tem sido desafiada a repensar suas práticas pedagógicas, a construir um trabalho educativo pautado na criatividade, na ludicidade e na arte. Mais do que nunca, tem se investido na reflexão docente sobre a compreensão da criança como sujeito de direito, de cultura e de pertencimento geracional. Entretanto, muitos desafios históricos ainda estão postos, como a superação da dimensão assistencialista e

compensatória, a garantia do espaço/tempo de experiências lúdico-culturais e a formação/profissionalização docente. Nesse cenário, o presente texto tem por finalidade analisar a criança como produtora de saberes e de práticas culturais, discutir princípios pedagógicos que regem as práticas da Educação Infantil. Para tanto, a infância é tomada como objeto de estudo específico, compreendendo a criança como categoria social de pertencimento geracional e produtora de cultura. Este texto está alicerçado em atuais compreensões teóricas de infância e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2006) que situam a criança como sujeito possuidor e produtor de culturas, na medida em que a define como:

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, 2006, p. 12).

Para atender a este modo de entender a criança, é imprescindível repensar visões conservadoras que tanto influenciaram a pedagogia. Visões estas que ainda encontram-se muito distantes da compreensão do protagonismo da infância. Por isso, é importante retomar a infância e seus fazeres e modos de apropriação do mundo para o foco da pedagogia. Com isso, retomamos a crítica produzida por Miguel Arroyo em relação às práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil, afirmando que a pedagogia se apartou da reflexão sobre a criança e produziu verdades sobre a infância que já estão ultrapassadas. Segundo o autor, as ciências humanas têm estudado mais a infância, do que áreas pedagógicas, como currículo, didática e gestão escolar. Assim, o autor realça que:

a pedagogia retoma seu olhar sobre a infância na medida em que está sendo interrogada pelas ciências humanas e ambas estão sendo interrogadas pela própria infância. Nesse diálogo, outro pensar e fazer educativos são possíveis. (ARROYO, 2009, p. 121).

Para a construção de um novo fazer/pensar educativos propostos por Arroyo, é preciso compreender a infância como uma produção histórica, a partir da qual novos imaginários são construídos. Assim, com base nos estudos de Arroyo, a pedagogia precisa ultrapassar as imagens estáticas da infância para assumir saberes mais dinâmicos, essenciais para compreender as suas necessidades sociais e educativas da criança. Para ele, a infância põe interrogações para repensarmos as verdades pedagógicas; verdades estas que condicionam a experiência educativa e a ideia de infância, ora estigmatizando-a, ora idealizando-a de forma romântica.

As crianças, portanto, foram, ao longo da história, ignoradas como atores sociais, portadoras de direitos e produtoras de cultura. Segundo Manuel Sarmiento (2009), mais do que ignoradas, as crianças têm sido marginalizadas pelos discursos históricos, antropológicos e sociológicos. O autor salienta ainda a infância como um grupo social oprimido, em virtude de visões de infância ultrapassadas, mas ainda bastante recorrentes nos discursos e nas práticas de educadores, de especialistas e da sociedade como um todo. Dessa maneira, o autor analisa que a criança ainda é vista como um ser em trânsito, em desenvolvimento, sendo, portanto, incompletas, dependentes e subalternas aos adultos.

Do mesmo modo, é recorrente o equívoco de que a Educação Infantil é um espaço voltado para a recreação, de que não há um currículo que organize os conhecimentos e as vivências da criança. Paralelo a isto, as ações do cuidado, higienização e proteção da criança de modo dissociado das práticas educativas ainda são marcantes no cotidiano de creches e pré-escolas, em uma perspectiva assistencialista e compensatória (KUHLMANN JR, 2003). O papel da Educação Infantil, apesar de ser permanentemente atualizado e disseminado nas discussões sobre educação, ainda é opaco e difuso no cotidiano social, especialmente quando se trata de questões como formação e profissionalização docente e sobre o lugar do educador na mediação da aprendizagem.

Com isso, é possível destacar um paradoxo: de um lado, a Educação Infantil é vista como prática institucional desprovida de intencionalidade pedagógica, marcada pela ausência de um currículo e por um trabalho destinado apenas ao cuidado e à recreação; por outro lado, destaca-se a visão de que a Educação Infantil é uma fase preparatória para o Ensino Fundamental, por isso, muitas vezes, assume regras, características e ranços deste nível de ensino. Em virtude deste tipo de formação, a organização do currículo e a prática pedagógica na Educação Infantil tendem a reproduzir os mesmos padrões de educador aprendidos nos campos da formação inicial e nos modelos consagrados do Ensino Fundamental, cuja centralidade está no ensino e não na criança.

Tais informações permitem-nos questionar: que educação estamos construindo e para qual perfil de criança? Que compreensão de criança ancora os atuais estudos do campo da Educação Infantil? Que argumentos alicerçam a compreensão da criança como produtora de cultura? Em que medida a compreensão do protagonismo da infância pode embasar a organização dos espaços educativos, das atividades e dos materiais disponíveis em creches e pré-escolas? Com vistas a tratar destas questões, este texto estrutura-se da seguinte forma: 1. Educação Infantil, que contexto é este?; 2. Mitos e desafios do campo da cultura lúdica infantil; 3. O currículo de creches e pré-escolas e a centralidade na ludicidade; 4. Considerações finais. A seguir, trataremos do âmbito da cultura lúdica, situando a criança como

protagonista da cultura e da história, para, posteriormente, tecermos reflexões sobre a necessidade de repensarmos práticas pedagógicas autoritárias, conservadoras e excludentes ainda presentes no bojo da Educação Infantil.

1. Mitos e desafios do campo da cultura lúdica infantil

No campo da Educação Infantil, a reflexão sobre a importância da cultura lúdica merece destaque por apresentar aspectos como a ampliação da leitura de mundo, a efetivação de vínculos afetivo-sociais e a mobilização do repertório simbólico e lingüístico, indispensável para a participação ativa e crítica em sociedade. No presente texto, são abordadas as singularidades e as características da cultura lúdica infantil, assumidas como bases para a compreensão do processo educativo que dê conta do atendimento às necessidades da criança, no que se refere ao aprender, a brincar e a produzir saberes e fazeres culturais. No texto, a autora assume a ludicidade e a cultura como centralidades do currículo da Educação Infantil. Contudo, cabe-nos questionar: o que vem a ser cultura infantil? Como a criança produz cultura? Em que medida a compreensão do protagonismo da infância pode embasar as práticas de creches e pré-escolas?

Para dar início a tais reflexões, é importante aprofundar a compreensão sobre o fazer cultural pela criança, desmistificando três preconceitos históricos em relação à cultura infantil. A primeira questão a ser desmistificada diz respeito à concepção de cultura como algo restrito à produção do adulto; tal concepção de cultura destituiu as populações infantis do seu potencial de criação e desvaloriza a experiência lúdico-cultural do currículo, bem como do cotidiano da vida social das crianças. Este posicionamento reforça o estigma da incapacidade da criança de apreciação e de produção de saberes e fazeres da cultura. Assim, a compreensão de cultura, geralmente, apresenta uma visão adultocêntrica para explicar fatos, símbolos, práticas e conhecimentos da vida.

Considerando que “cada cultura tem maneiras distintas de ver a criança, de tratar e educar” (KISHIMOTO, 1996, p. 19), é importante refletir sobre o modelo hegemônico de infância propagado em nossa sociedade. Assim, destacam-se duas imagens predominantes de infância, construídas pelo adulto: a primeira enfatiza a infância como mera sucessão de fases e como ser passivo a ser moldado e como ser sem saberes e valores específicos; já a segunda visão de infância diz respeito a uma imagem de inocência, de candura moral e de esperança de mudança e de transformação social. Desse modo, compreende-se que

A imagem de infância é reconstruída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e de outro depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias do seu tempo de criança. (KISHIMOTO, 1996, p. 19).

É importante ressaltar que a criança não ocupa um lugar romântico ou neutro na cultura; ela está implicada socialmente, por isso, é importante desmistificar a ideia de criança desses sentidos empregados. Destaca-se também a ampliação da compreensão sobre protagonismo da infância ou como construtora de cultura, haja vista que, atualmente, “a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras” (KISHIMOTO, 1996, p. 19). Com base em atuais estudos e pesquisas na área da cultura da infância, ressaltamos o brincar como um vasto campo de produção de significados, de práticas culturais e de aprendizagem. A brincadeira é, portanto, espaço/tempo de produção cultural. Logo, a criança se apropria e intervém socialmente, por meio do ato interativo e relacional de brincar.

A segunda questão refere-se à contraposição da utilização da atividade lúdica por creches, pré-escolas - bem como por escolas - como forma de recreação destinada ao passatempo ou para manter as crianças ocupadas, em uma perspectiva de manutenção da ordem e do disciplinamento institucional. É recorrente a escuta de falas de professores como “isso é hora de brincadeira?”, no sentido de que há tempo específico e cronometrado na creche e pré-escolas, desconsiderando a ideia de que aprender deveria sempre soar – para a criança - como uma valiosa brincadeira. Este tipo de conduta desqualifica a atividade lúdica como supérflua e fútil, negando a sua potencialidade pedagógica e separa os conhecimentos curriculares da vivência cultural da criança, colocando em um estado de passividade em relação ao que foi organizado pela professora. O lugar da expressividade, da espontaneidade e da criatividade – elementos inerentes à cultura infantil - geralmente é visto como algo de menor valor e de restrito vigor pedagógico, ocupando um tempo delimitado para início, meio e fim. A mediação pedagógica geralmente é vista como controle da ação lúdica e não como diálogo desafiador na tarefa da criança de descobrir o mundo. Isto denota na necessidade de preparação do educador para acolher a criança e a sua forma de participar da cultura, possibilitando-a o acesso a experiências estéticas, criativas e sociais. Pensar em formação do educador incide em democratizar espaços de brincadeiras, de contação de histórias, de experiências artísticas e de outros modos de fruição/participação na cultura. Nesse sentido, concordamos que:

o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Essa visão do pedagógico ajuda a pensar sobre a creche e a escola em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. (KRAMER, 2006, p.19).

Desse modo, a atuação do educador na mediação dos diversos espaços da creche e da pré-escola é fundamental para atender às necessidades da criança de produzir e vivenciar processos e práticas culturais de seu interesse. E grande parte desta vivência social diz respeito ao conhecimento proveniente da cultura lúdica infantil, com destaque para as atividades artísticas, conforme defende a autora.

Entretanto, os currículos escolares sofreram influências históricas de correntes tecnicistas e de abordagens racionalistas de ensino, reduzindo a oferta de atividades corporais e de cunho estético (a exemplo de teatro, dança, música, artes visuais, cinema e literatura) no cotidiano pedagógico. Esta compreensão remete-se ao terceiro assunto a ser problematizado: o uso do universo lúdico infantil como mero recurso pedagógico ou didático, utilizado para a transmissão de conteúdos de relevância estritamente escolar.

Assim, a ênfase conteudista da educação bancária - denunciada por Paulo Freire (1987) - restringiu a atividade de educar a ensinamentos de técnicas e de informações a serem assimiladas pelo aluno, distanciando tanto o professor quanto a criança do seu potencial imaginativo, criativo e inventivo. Este tipo de procedimento tende a subordinar as crianças à mera postura de espectador, ou seja, aquele que assiste e acata o que está sendo veiculado por aqueles que detêm os meios hegemônicos de difusão cultural.

Por compreendermos a Educação Infantil como campo privilegiado de formação da criança, investimos na concepção da cultura lúdica infantil como centralidade das atividades cotidianas. Mas é importante que as características primordiais da ludicidade sejam asseguradas, a exemplo da liberdade, da incerteza dos resultados e do controle interno pelos participantes da experiência lúdica (KISHIMOTO, 1996). Desse modo, a imersão na cultura lúdica destina à criança ferramentas imprescindíveis para a sua formação: o cultivo da imaginação, da inteligência, da sensibilidade e do domínio da linguagem. Contudo, ao refletir sobre o universo infantil, Sônia Kramer (2006) denuncia o quão distantes situam-se as pré-escolas e creches, bem como os pedagogos, do trabalho significativo com a criança, destacando que: Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados. A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). A pergunta que cabe fazer é: quantos de nós, trabalhando nas políticas públicas, nos projetos educacionais e nas práticas cotidianas, garantimos espaço para esse tipo de ação e interação das crianças? (KRAMER, 2006, p. 16).

A autora enfatiza a possibilidade do adulto aprender com a criança a imaginar, a brincar, a *ver o mundo pelo avesso* (p. 16), disponibilizando-lhe meios e instrumentos (tinta, cena, música, imagens, jogos, etc.) para a organização e a expressão do que está aprendendo, elaborando e imaginando. A ação prática da criança possibilita ao educador observar como a criança está se apropriando do mundo social, com o respaldo teórico em estudos sobre a aprendizagem. Convém ressaltar a aprendizagem como um palco de negociações entre adulto e criança e entre crianças e ativada por mecanismos de mediação, não sendo, portanto, transferida de um sujeito para o outro. Um dos princípios da aprendizagem refere-se ao fato de que esta não é um ato cristalizado e absoluto, e sim, um processo dinâmico que envolve diálogo horizontal entre educador e crianças e entre crianças, mediação pedagógica, pesquisa e reformulação constante.

Não obstante, o processo de produção de cultura pela criança precisa ser qualificado, por meio da diversidade de oportunidades de situações de aprendizagem que ativem a sua curiosidade, imaginação e ação criativa. A cultura infantil está intimamente vinculada ao brincar, ação relacional e social por excelência. O brincar, além de ativar a dimensão cognitiva da criança, capacita-a para a vivência, a aprendizagem pessoal e a interlocução com diferentes sujeitos que irão contribuir para a sua formação social. Sob este aspecto, Vygotsky, em seus estudos sociointeracionistas, afirma que:

no brinquedo, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. (1987, p. 114).

As correntes sociointeracionistas compreendem que a criança, por meio da sua ação com o brinquedo ou na participação em uma brincadeira com regras, cria situações imaginárias. Entende-se, nessa perspectiva, a contribuição do ato de brincar para a ampliação da habilidade imaginativa da criança no processo de aprendizagem. De acordo com Vygotsky, a formação do imaginário incide diretamente na capacidade de aprender e está intimamente ligada à capacidade criadora, à memória e à apreensão sociocultural do ser humano. Para o autor, é através da memória que acumulamos experiências e atribuímos sentidos à nossa formação cultural, questionando, pesquisando, fazendo escolhas, ou seja, agindo ativamente no processo de apropriação e de descoberta do mundo.

Sobre este assunto, Sônia Kramer indaga se é possível trabalhar com crianças pequenas sem gostar/saber brincar. Ou seja, sem uma vivência participativa na cultura, torna-se difícil ao profissional docente estimular a prática artística e o potencial criativo das crianças nas creches e pré-escolas. Isto incide na formação de professores perpassada pelo âmbito da cultura lúdica infantil e pela reflexão crítica sobre os modos de concepção de infância historicamente difundidos. Buscando refletir sobre a mediação da aprendizagem, trataremos a seguir dos desafios postos ao atendimento da infância das classes populares, frente ao trabalho pedagógico integrado ao universo da cultura lúdica em instituições de Educação Infantil.

3 O currículo de creches e pré-escolas e a centralidade na ludicidade

As lutas históricas pela democratização da Educação Infantil destinadas à garantia de oportunidades de acesso da criança de zero a cinco anos à educação apontam também para a garantia do direito à permanência, à promoção da aprendizagem e à igualdade no trato das diferenças culturais. A dimensão ética do direito a uma educação plural e que atenda às necessidades da infância é constantemente presente nos debates na área da Educação Infantil, como bem expressa a professora Sônia Kramer:

As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo, mais que uma escola digna, uma vida digna. (KRAMER, 2006, pp. 811/812).

Em um país como o Brasil - com profundas contradições sociais -, encontra-se classes diferentes de crianças que nos mobilizam a pensar em "infâncias" e não em um universal modelo de infância brasileira. As diferenças de oportunidade educativas se diferem desde o acesso à criança na Educação Básica. Além disso, é importante considerar que a diversidade de organização social, de formas de brincar, de expressar e de criar reflete o pertencimento cultural das crianças, visto que estas

nasceram no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações. (KRAMER, 2006, p. 17).

Contudo, o trabalho pedagógico da Educação Infantil, historicamente, tem se destinado às práticas de cuidado dissociadas do ato educativo e à compensação de supostas carências culturais das crianças das classes populares. O modelo de criança disseminado na pedagogia infantil ainda se restringe ao padrão idealizado e baseado nos moldes das classes dominantes. Entretanto, com o avanço dos estudos no campo da Educação Infantil nos últimos 30 anos, experiências socioculturais das crianças passaram a ocupar um lugar de destaque na educação de crianças pequenas. Os modos de expressão, de interpretação e de brincar revelam o pertencimento sociocultural de cada criança.

Para Walter Benjamin (1984), a criança não ocupa um lugar romântico ou neutro na cultura; ela está inserida em uma estrutura de luta social e política e apresenta particularidades na forma de construir cultura por meio de brincadeiras, construções verbais, faz-de-conta, coleções, brinquedos, dentre outros. Os estudos de Benjamin caracterizam a criança como sujeito da linguagem e da cultura. Assim, para uma compreensão coerente dos modos de produção de saberes pela criança, é importante observá-la em suas interações na cultura e suas formas de produção estética e cognitiva. Os jogos, por exemplo, apresentam relevantes aspectos a serem notados pelo educador, pois "dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. (...) Cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem" (KISHIMOTO, 1996, p. 17). Nesse sentido, convém ressaltar a cultura infantil como produção humana resultante do seu tempo histórico e do seu espaço social e cultural.

Por esta razão, ações educativas, como a arte, a brincadeira e a apropriação de múltiplas linguagens se constituem como relevantes vias de produção cultural da criança; as interações e as criações com o brinquedo, por exemplo, ativam

o imaginário, estimulam a cognição e a interação social e expressam muito de suas vivências fora da instituição de Educação Infantil. Além disso, o lúdico precisa ser visto como dispositivo pedagógico por excelência na Educação Infantil, na medida em que oferece benefícios para a elevação dos níveis cognitivos, simbólicos e sensíveis da criança em formação cultural.

Entretanto, como vimos, nem sempre a prática docente converge para garantir a formação integral e integrada com a cultura das crianças. A formação inicial e continuada (ou em exercício) de professores e gestores da Educação Infantil é um desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federais. Ainda é comum encontrar professores sem formação superior nas creches e pré-escolas públicas, comunitárias e privadas, evidenciando o descrédito em relação à primeira etapa da Educação Básica.

Convém sinalizar que a formação docente é um processo que exige reflexão permanente e coerente com a construção de práticas pedagógicas que dê conta da diversidade cultural de crianças atendidas na Educação Infantil. Nesse caso, os cursos esporádicos não decorrem em avanços significativos, pois, segundo Sônia Kramer (2006), estes não garantem o direito do educador à formação e nem incidem diretamente no plano de carreira docente. É importante assegurar o espaço/tempo nos cursos de pedagogia para a experiência estética e para a diversidade cultural.

Eis um desafio de difusão da compreensão da instituição de Educação Infantil como espaço/tempo intencionalmente organizado como repertórios sociais, culturais e científicos que orientam o percurso educativo da criança em formação. Nos repertórios formativos, estão inclusas aprendizagens necessárias para o educador sobre a educação da criança, com destaque para as condições objetivas e subjetivas de convivência, experiências e conhecimentos a serem desvendados, apreendidos e re-elaborados no cotidiano educativo.

Assim, entendemos que o currículo que concebe e organiza o ambiente de convivência educativa destinada à infância precisa expressar as identidades culturais das crianças, para melhor mediar seus modos de produção de saberes. As formas de interação com a cultura ativam os mecanismos de produção estética e cognitiva. Se considerarmos a diversidade de infâncias, de experiências sociais e culturais, torna-se necessário garantir a compreensão de que se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, e possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo a criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (KUHLMANN JR, 2003, p. 103).

Os estudos de Kuhlmann Jr tratam diretamente da importância do currículo da Educação Infantil como possibilidade de garantir o espaço de descoberta e de conhecimento de mundo, a partir da ação e da experimentação da criança e não como prática dada, pronta a ser-lhe transmitida. A concretização deste princípio incide no esforço da equipe pedagógica de produzir relações com as culturas da infância, com os modos de interação e com a classe social na qual a criança está inserida. Este esforço inclui também o respeito às diferenças e a atitude de desmistificar valores e crenças conservadores e excludentes das práticas dominantes. A interação com as crianças ajuda o adulto a contrapor valores conservadores, dando outros significados à concepção tradicional de currículo. Para Walter Benjamin (1984), este é um exercício filosófico que mobiliza o adulto a ver a realidade por outra forma de compreensão. O educador tem muito a aprender com as crianças, na medida em que interagir com ela, dinamizando seus modos de compreensão das identidades da infância.

Levando em consideração a premissa de que a criança, ao brincar, produz cultura, compreendemos que a brincadeira é experiência de cultura, pois a criança representa e ressignifica o que sente, pensa e faz. De acordo com Sônia Kramer, ao interagir com o brinquedo (ou com o objeto adaptado à ação de brincar), a criança muda e recria sua função, produzindo novos sentidos e ativando a sua ação criativa perante o mundo material e simbólico. É no brincar que a criança se coloca no lugar de protagonista e não meramente na recepção passiva da cultura.

Dito isto, é possível afirmar que o processo de aprendizagem está ligado à ampliação da capacidade de significação da criança, por meio da simbolização dos objetos. A criança aprende a atribuir sentido e significado para aquilo que acessa na realidade concreta, "alterando o significado objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano". (KISHIMOTO, 1996, p. 39).

Alguns exemplos podem representar tal premissa: um pedaço de madeira pode passar a ser um carrinho, ou uma espiga de milho uma boneca; o significado cultural dado ao objeto tende a transgredir o seu sentido literal e a promover avanços no imaginário e na criatividade infantil. Nesse processo, a ação direta da criança com o brinquedo (convencional ou imaginário) possibilita-a avançar nos níveis de desenvolvimento, pois "a ação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos" (VYGOTSKY, 1987, p. 114), dando-lhe significado.

Por fim, é importante considerar que o trabalho pedagógico com crianças de zero a cinco anos se articula com o seu

repertório vivencial e cultural que é trazido à tona no ato interacional e de invenção artística. Ao ouvir uma narrativa, ver quadro, ouvir música, ou assistir a cenas de teatro, a criança ativa signos disponíveis em sua experiência de vida para dar sentido àquilo que está sendo contemplado. E estas experiências acionam as dimensões cognitivas, sensoriais e comunicacionais do desenvolvimento infantil, impulsionando a sua aprendizagem, autonomia e identidade.

Por fim, é possível concluir que as culturas infantis - compostas por atividades artísticas, brincadeiras e apropriação de múltiplas linguagens - se constituem como relevantes vias de produção cultural da criança. As interações e as criações com o brinquedo, por exemplo, ativam o imaginário, estimulam a cognição e a interação social e expressam muito de suas vivências fora da instituição de Educação Infantil. Além disso, o lúdico precisa ser valorizado como dispositivo pedagógico por excelência na Educação Infantil, na medida em que oferece benefícios para a dimensão cognitiva, simbólica e sensível da criança em formação cultural.

4 Considerações finais

O artigo abordou a criança como categoria social de pertencimento geracional e produtora de cultura e participante de um meio histórico e socialmente situado. Compreendendo-a dessa maneira, percebe-se que seus modos de expressão, de comunicação e de criação refletem muito do que foi ensinado, e principalmente, como esta apreende o "mundo do adulto". Mesmo criando um mundo imaginário que não é o contexto real, social, a criança se insere nesse campo para compreender melhor a sua realidade e poder comunicar-se com os sujeitos ao seu redor.

Este tipo de posicionamento incide diretamente na necessidade de desmistificar preconceitos referentes à produção de cultura pela criança e de repensar visões conservadoras que tanto influenciaram as práticas pedagógicas de escolas do Ensino Fundamental e de instituições de Educação Infantil. As poucas oportunidades de vivências lúdicas decorrem na compreensão equivocada sobre cultura infantil e na limitação ao reducionismo didático, ao passatempo ou à recreação. A cultura lúdica ainda é concebida ora como recurso didático, como ação mecânica para desencadear o desenvolvimento motor, ou como registro de alguma atividade realizada. No cotidiano da Educação Infantil, o lúdico, muitas vezes, é visto como mero adorno de um ensino automático de letras e números, como pré-requisito de um processo alfabetizador centrado na palavra e não na leitura de mundo.

Entretanto, por compreendermos a instituição de Educação Infantil como campo de formação privilegiado, investimos na concepção de que a cultura lúdica infantil deve estar presente no currículo e no cotidiano escolar, mas com suas características primordiais asseguradas. Desse modo, é importante salientar que a cultura lúdica infantil apresenta contribuições para a formação da criança, pois possibilita a ampliação da percepção estética, desenvolve o uso de variadas linguagens (oral, escrita, corporal, visual, dramática, sonora, dentre outras) e fortalece os vínculos afetivos e sociais.

Nesse sentido, sugerimos uma revisão de práticas educativas centradas na cultura infantil, como exercício democrático de construção da autonomia e da identidade infantil, considerando a criança como protagonista do conhecimento, da cultura e da história e do prazer de aprender. Além disso, endossamos a necessidade de uma formação docente pautada na compreensão desses aspectos como fundamentais à formação plena e integral da criança de zero a cinco anos incluídas em instituições de Educação Infantil.

Para tanto, faz-se necessário a desconstrução da crença da formação docente como mecanismo pronto e acabado, mas sim como processo permanente de atualização em total sintonia com a prática socioeducativa de creches e pré-escolas. A profissionalização docente precisa ser repensada a todo o momento, com revisão constante da compreensão do seu papel social e político na mediação do universo cultural apresentado pela criança. Com base nesta necessidade, situamos a cultura lúdica infantil como um tipo de conhecimento fundamental à formação docente, por potencializar a interação social e a reflexão sobre novas formas de ver e agir no mundo de modo comprometido com a diversidade cultural encontrada no cotidiano educativo.

Diante do exposto, inferimos que a valorização da cultura infantil, formada por jogos, brinquedos e brincadeiras, incide diretamente na compreensão de infância enquanto categoria etária e de pertencimento social e cultural. Com isso, consideramos a necessidade de revisão constante das concepções de mundo e de infância produzida cotidianamente pelo professor, situando o lúdico como centralidade da sua ação social e pedagógica. Por fim, enfatizamos que a proposta de construção de um ambiente lúdico proporciona a conquista de autonomia nas atividades, desinibição, autoconfiança, expressão, criatividade, indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem.

5 Referências utilizadas

ARROYO, Miguel. **A infância interroga a pedagogia**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Coleção Ciências sociais da educação.

BENJANIM, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Sumus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para educação infantil**. São Paulo: Ática 1989.

_____, _____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ed Ática, 1993.

_____, _____. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental**. Revista Educação & Soiedade, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN, JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____, _____. **Educação Infantil e Currículo**. IN: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (orgs.). Educação Infantil pós-LDB. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 99-112.

MOREIRA, Antonio Flavio. CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. In: Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago. 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. 7ª Ed. São Paulo. Cortez, 2012. Coleção Docência em formação. Série Saberes Pedagógicos.

SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Coleção Ciências sociais da educação.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TRIERWEILLER, Priscilla Cristine. **Repertórios artístico-culturais de professores da educação infantil: discursos e sentidos estéticos**. In: ROCHA, Eloisa. KRAMER, Sônia. 3ª Ed. Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas. São Paulo: 2011. Série Prática Pedagógica.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Cilene Nascimento Canda é professora Adjunta do Departamento de Educação 2, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC-UFBA). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade (GEPEL). E-mail: ccanda@ufba.br

Recebido em: 30/04/2015

Aprovado em: 09/05/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Chartort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: